PENSER L'ÉDUCATION

PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION ET HISTOIRE DES IDÉES PÉDAGOGIQUES

N° 17 - Juin 2005

Coordination scientifique de la revue
Jean HOUSSAYE
Professeur en Sciences de l'Éducation
Université de Rouen

Assistance technique et scientifique
Loïc CHALMEL, Université de Rouen
Marie-Françoise Du FRESME, Université de Rouen

Choix des articles
Chaque projet d'article est examiné par un comité de lecture composé de trois universitaires.
Il doit être organisé selon trois parties : un résumé, une liste de mots-clés, un texte.
Les projets doivent être adressés à Jean Houssaye,
UFR de Psychologie, Sociologie et Sciences de l'Éducation,
Laboratoire Civiic, B.P. 108 - 76821 MONT-SAINT-AIGNAN Cedex,
avec une disquette informatique jointe.

Adhésion à la revue comme université partenaire
Les universités ou établissements d'enseignement supérieur souhaitant participer au développement de cette revue sont invités à adresser leur demande à J. Houssaye, Université de Rouen.

Pour tout renseignement complémentaire
vous pouvez joindre Loïc Chalmel ou Marie-Françoise Du FRESME au 02 35 14 64 38

Impression : Groupe Morault - imp. Lecerf Rouen-Offset

N° imp. : 1695 - Dépôt légal : 1e semestre 2005

PENSER L'ÉDUCATION

PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION ET HISTOIRE DES IDÉES PÉDAGOGIQUES

Sommaire - N° 17 - Juin 2005

Intérêt et limites d'une phénoménologie des actes de reconnaissance pour la pédagogie

Jean-Pierre GATÉ [1]
Docteur en sciences de l'éducation
Maître de conférences à l'Université Catholique de l'Ouest
Laboratoire de Recherche en Education et Formation

Cet article prend appui sur la pensée du pédagogue Antoine de la Garanderie. La référence à la phénoménologie dont se réclame cet auteur pose question et peut surprendre le pédagogue non averti : n'y a-t-il pas là un mélange des genres, l'expérience pédagogique ayant son fondement propre, la phénoménologie relevant d'une épistémologie radicalement autre ?

Sur la base de ce questionnement, l'article tente de montrer qu'une analyse descriptive des vécus cognitifs à laquelle nous invite la méthode phénoménologique, ainsi que le dévoilement des structures de projet de sens qui en constitue le fruit, sont de nature à servir l'acte pédagogique. Mais nous pointerons également les limites épistémologiques et praxéologiques de cet emprunt philosophique, tant il est vrai que l'acte pédagogique ne s'épuise pas dans cette lecture et comporte sa propre logique qu'il conviendra de spécifier, à distance des modèles d'intelligibilité susceptibles de l'inspirer.

Mots clés : *Actes de connaissance, activité mentale, apprentissage, éducabilité cognitive, gestion mentale, intentionnalité, introspection, pédagogie, phénoménologie, projet de sens.*

La réflexion qui va suivre prendra pour fil conducteur la pensée du pédagogue français Antoine de la Garanderie. Elle s'inspire d'une lecture critique de ses ouvrages, complétée par un entretien biographique que j'ai réalisé récemment avec l'auteur, et prend appui sur un certain nombre de recherches empiriques que je conduis sur son créneau depuis plusieurs années.

La communauté éducative, même si elle est parfois partagée sur le bien fondé de ses

propositions, s'accorde à considérer que le pédagogue Antoine de la Garanderie a initié une approche originale et plutôt singulière, centrée sur les *processus mentaux*, conscients ou conscientisables mis en oeuvre dans l'*activité* de connaissance, et qui vise à donner à chacun la maîtrise de ces processus. En ce sens, elle s'inscrit, me semble-t-il dans *un paradigme psycho-pédagogique orienté vers l'éducabilité cognitive*. Plus précisément, cette approche que j'ai abondamment exploitée dans le cadre de mes recherches sur le *lire-écrire* (Gaté, 1998, 1999, 2002), propose à l'enseignant une intelligibilité de l'acte d'apprendre lui permettant d'avoir prise sur sa pratique pédagogique à différents niveaux du système scolaire, tout en prenant en compte les concepts et les outils *didactiques* que nécessite l'enseignement des différentes disciplines.

Certes, il convient de rappeler la filiation d'Antoine de La Garanderie avec la pensée du psychologue Alfred Binet, notamment sur la question de l'*introspection* et de l'*éducabilité de l'intelligence*, ce qui d'ailleurs lui donne également son ancrage dans une certaine tradition de la psychologie française. On sait le rôle déterminant donné par Antoine de La Garanderie à l'*introspection*, méthode ô combien controversée dans certains milieux de la recherche et dont cet auteur ne cesse de défendre et d'illustrer la scientificité (La Garanderie, 1989). Sans doute est-ce le recours à l'*introspection* qui singularise son approche au regard des autres, également soucieuse d'*éducabilité cognitive*.

Toutefois, si la référence à Binet le conforte dans cette méthodologie d'étude des *processus mentaux*, il convient de bien marquer les niveaux de continuité et de discontinuité par rapport à cet héritage. Continuité, évidemment, dans le recours à l'enquête *introspective* dont Binet a démontré la validité, sous réserve d'indispensables précautions méthodologiques que La Garanderie reprend à son compte. En ce sens, il est clair que l'auteur de l'*Etude expérimentale de l'intelligence* a tracé le sillon où s'inscrit l'auteur des *Profils pédagogiques* et que, "*sans ignorer la complexité du cheminement diachronique des idées et l'influence d'autres chercheurs, notamment les phénoménologues, il est légitime de considérer qu'entre l'un et l'autre existe une affinité privilégiée, qui fonde à discerner dans la lecture du premier par le second un facteur décisif de la pensée de celui-ci.*" (Avanzini, 1996, p.68)

Discontinuité dans "*le passage d'une typologie à une gestologie*" dans la mesure où un approfondissement du sens de l'apport *introspectif* permet chez Antoine de La Garanderie de substituer à la notion d'*aptitude* dont Binet était encore prisonnier eu égard au contexte de son époque, la notion d'*habitude*, éducable et perfectible. En témoigne le concept central de "*geste mental*" dont l'élève peut acquérir la maîtrise et qui est indissociable de la notion de "*projet de sens*".

Si cet enracinement psychologique est à prendre compte, je voudrais dans cet article limiter mon propos à l'héritage philosophique dont se réclame le fondateur de la gestion mentale : *l'héritage phénoménologique*. Plus précisément, je voudrais livrer ici quelques éléments de réflexion sur l'*intérêt et les limites d'une phénoménologie des actes de connaissance pour la pédagogie*.

Auparavant, et comme j'ai pu l'écrire dans un article antérieur, abordant cette problématique, je rappellerai qu' il convient, sur ce terrain, d'éviter deux écueils :

"*D'une part, nous souhaitons résister à la confusion des genres. La démarche philosophique a sa propre logique et se déploie dans un champ épistémologique bien circonscrit. Si l'auteur de la gestion mentale se réclame de cet héritage, ce qu'atteste d'ailleurs sa formation initiale, l'ensemble de ses propositions théoriques et pédagogiques, réunies sous le concept générique de "gestion mentale*", *est à inscrire, selon nous, dans un champ différent. Celui-ci a pour objet l'étude du fonctionnement mental du sujet aux prises avec des situations d'apprentissages diversifiées (au sens large du terme) et pour finalités des préoccupations d'ordre éducatif orientées vers le développement de l'autonomie et de la liberté de la personne. La gestion mentale n'est donc pas une philosophie appliquée, de même que la phénoménologie dont elle se réclame n'est pas une psychologie de la vie mentale qui s'ignore. Nous voudrions montrer à travers cet article qu'il n'y a pas d'identité de nature entre ces deux démarches mais seulement, et ce n'est déjà pas rien...une indéniable et féconde filiation.*

D'autre part, la mise à jour des présupposés philosophiques de la gestion mentale ne doit pas apparaître comme une pièce livrée au dossier de la défense. Loin de clore le débat sur le bien fondé de cette approche, cette procédure a, au contraire, pour ambition d'ouvrir la discussion sur des bases plus claires[2]*. En d'autres termes et quoiqu'il en soit des nombreuses convergences de vue que nous entretenons avec Antoine de La Garanderie, nous voudrions éviter l'écueil d'une apologie déguisée de son approche, qui se servirait d'une position philosophique a priori incontestable parce que...philosophique. Dans notre esprit, cette position que nous voudrions clairement énoncer, et dont il s'agit de prendre la mesure, non seulement donne sens aux propositions de la gestion mentale mais les relativise, car d'autres positions pourraient être prises, à bon droit et, sur un plan rationnel, tout aussi discutables. Ainsi que nous l'indiquions dans un travail antérieur : loin de nous entraîner vers le doute et la perplexité, cette relativité nous paraît au contraire une vertu essentielle du travail de recherche. En délimitant clairement l'espace où se déploie son adhésion, elle prémunit en même temps le chercheur contre toute dérive dogmatique."* (Gaté, 1995, p.126).

Quoiqu'implicite et indirecte dans ses premiers ouvrages, la référence à la phénoménologie s'est avérée plutôt tardive chez cet auteur. Ce ne fut qu'en 1990 qu'il en fit explicitement mention dans son ouvrage *Pour une pédagogie de l'intelligence* – qui porte précisément pour sous-titre : *Phénoménologie et pédagogie*, et où il s'appuie notamment sur les travaux de Husserl pour étayer ses propositions pédagogiques. Cette référence théorique connaîtra ensuite son plein accomplissement dans *Critique de la raison pédagogique*, paru en 1997 et *Comprendre les chemins de la connaissance – une pédagogie du sens*, paru en 2002.

Auparavant et durant ses études à l'Université de Rennes, Antoine de la Garanderie ne se confronta pas à la phénoménologie. Dans sa thèse sur Burloud, écrite au cours des années soixante, la phénoménologie est quasiment absente de son discours. Pourtant, dans les années soixante-dix, en pleine genèse des *Profils pédagogiques* qui allaient lancer le mouvement pédagogique de la Gestion Mentale, l'auteur lut avec passion les premières traductions des œuvres de Heidegger – *De l'essence du fondement, De l'essence de la vérité, La lettre sur l'Humanisme, Temps et être* ; de même, il étudia quelques grands textes de Husserl – notamment les *Recherches logiques*. C'est ainsi qu'il y eut chez lui une prise de conscience concernant, d'une part, l'importance et la fécondité des analyses phénoménologiques sur les questions de la signification, de l'intuition, de la temporalité, du pouvoir être, et concernant, d'autre part, la proximité de sens entre ses travaux et la phénoménologie.

Pourtant, ce n'est que dix ans après la parution des *Profils*…, que cette proximité ne sera révélée, sans doute en raison d'une préoccupation qui fut d'abord pédagogique et en faveur des enseignants (il l'était lui même), confrontés aux difficultés scolaires de leurs élèves et en manque de moyens. Mais je pense qu'il convient aussi de souligner l'influence déterminante de son fils Thierry, également philosophe de formation et conquis par les enseignements de Françoise Dastur, spécialiste de Heidegger[3]…N'y aurait-il pas là, d'ailleurs, une double "filiation" à interroger tant est forte l'affinité affective et intellectuelle entre les deux hommes ? Après tout, l'histoire d'une recherche est aussi l'histoire d'un chercheur "en chair et en os"… et il est parfois difficile de démêler les composantes existentielles d'un cheminement intellectuel.

Il reste que cette référence phénoménologique pose question et peut surprendre le pédagogue non averti : n'est-elle pas invoquée de façon artificielle pour donner à la gestion mentale une assise scientifique et philosophique qui lui ferait défaut ? Quelle en est la légitimité ? Y aurait-il une manière proprement phénoménologique de philosopher qui correspond au mode de questionnement d'Antoine de la Garanderie ? Mais n'y a-t-il pas là, comme je l'évoquais en préambule, un mélange des genres, l'expérience pédagogique ayant son fondement propre, la phénoménologie relevant d'une épistémologie radicalement autre ? Comment concilier, en particulier, l'idéalisme transcendantal vers lequel culmine toute la pensée de Husserl, à la recherche d'essences pures (ou *eidos*), avec le souci du psychologue ou du pédagogue d'atteindre l'*expérience vécue* du sujet dans sa réalité singulière. Comment, dès lors, penser le rapport entre pédagogie et phénoménologie ? Tel est le cadre problématique dans lequel s'insère ma recherche ? Mais avant d'aborder ces questions cruciales, examinons le profit que la pédagogie pourrait tirer d'une phénoménologie des actes de connaissances.

1. Une hypothèse de travail

Indiquons, en premier lieu, l'hypothèse qui sous-tend cette réflexion : la pédagogie ne

tiendrait pas assez comme problématique la question de la connaissance. Le pédagogue est celui qui accompagne l'enfant vers un *savoir* à connaître (savoir technique, scientifique, pratique, théorique) ; il présuppose donc que l'enfant doit et peut accomplir un geste de connaissance (nécessité *gnoséologique*). Mais prend-il cette nécessité suffisamment au sérieux ? N'oublie-t-il pas, parfois, que pour qu'il y ait un savoir acquis, il faut un *acte* de connaissance ? En effet, le savoir se présente bien souvent comme un acquis posé en extériorité, alors que la connaissance est une production, une expression personnelle qui s'enracine dans une *expérience* vécue. Comme l'indique La Garanderie dans son dernier ouvrage (2004, p. 9), "*Le savoir est un avoir* ; *la connaissance, c'est de l'être qui s'accroît. Le savoir se place, la connaissance se vit.*" Si la pédagogie oublie de s'interroger sur la nature de ces actes de connaissance, c'est quelle les tient pour évidents. C'est donc ici qu'il manque une phénoménologie… La pédagogie se tiendrait dans l'attitude naturelle qui consiste à croire que la connaissance va de soi : il n'y a pas de doute à avoir sur la question de la connaissance – il y a à respecter des règles de maturation, des principes psychologiques, à se référer à des déterminants sociologiques ou à des raisons plus ou moins théologiques (il y a ceux qui sont doués et ceux qui sont inaptes). Ou bien encore, il importe de s'attacher à une didactique des disciplines pour trouver "la bonne méthode" qui convient. Pour le reste, cela relève de l'évidence : qu'y a-t-il à expliquer concernant le geste d'attention, le geste de mémorisation, le geste de compréhension ? C'est ainsi, par exemple, que chez beaucoup d'enseignants, pour être attentif, il suffit de se concentrer, de ne pas se laisser distraire etc.. Or, ce qui est hors de doute pour l'attitude naturelle devient problématique et douteux pour la phénoménologie. Si l'intention de la pédagogie est de rendre possible l'apprentissage d'un savoir, le pédagogue doit donc s'interroger sur cet acte d'apprentissage : comment faire apprendre ? Heidegger, déjà, dans *Qu'appelle-t-on penser* ? explique qu'enseigner signifie *apprendre à apprendre*. Comment faire ? Comment avoir connaissance des gestes mentaux ? C'est dans cette perspective que pourrait se révéler nécessaire et utile une phénoménologie de la connaissance comme science descriptive des actes de connaissance. Voyons plus précisément en quoi.

2. Ce que doit la gestion mentale à la phénoménologie

En accord avec l'auteur qui se réclame explicitement de ce courant de pensée, et en particulier de son illustre fondateur, le philosophe Edmund Husserl (1859-1938), il semble justifié de qualifier l'approche de la gestion mentale de "*phénoménologique*" pour deux raisons essentielles.

D'une part, elle repose sur *une exigence descriptive des vécus cognitif*s qui prend résolument en compte l'expérience subjective de l'être humain dans son rapport aux objets du monde, tels que ceux-ci lui apparaissent, et en s'efforçant de "mettre entre parenthèses", c'est-à-dire à distance et momentanément à part, toute forme d'interprétation théorique ou de jugement a *priori*.

D'autre part, elles confèrent à la conscience le statut d'une visée intentionnelle en présence de l'objet afin d'en quérir le sens. Comme l'écrit Husserl (1950, p. 295) : "*toute conscience est conscience de*…", ou encore, (1985, pp. 79-80) : "*les vécus cognitifs possèdent, cela appartient à leur essence, une intention, ils visent quelque chose, ils se rapportent de telle ou telle manière à un objet.*".

Cette approche des phénomènes cognitifs a particulièrement influencé la psychologie contemporaine. Pour Pierre Vermersch (1999, pp. 7-18), il convient d'articuler un point de vue externe, comportemental, "public" avec un point de vue subjectif, intime et "privé" qui relève d'un autre niveau d'analyse que celui qui est habituellement étudié dans les sciences cognitives, lesquelles visent à modéliser des processus de fonctionnement en privilégiant plutôt un niveau "subpersonnel" ou "computationnel". Le niveau *phénoménologique* est donc "le niveau de ce qui apparaît au sujet" et l'objet d'étude particulier relevant typiquement de ce niveau est *l'expérience subjective*, conscientisable et verbalisable.

Du point de vue propre de la *gestion mentale*, la question essentielle et permanente qui se pose est la suivante : avec quel type de *projet* l'apprenant appréhende-t-il la tâche qui lui est assignée et dans quelle mesure les conduites que l'on observe ne sont-elles pas directement liées aux *projets de sens* qui les habitent ? Ce concept de *projet de sens* est aujourd'hui au cœur de la pensée d'Antoine de La Garanderie et en constitue probablement l'intuition la plus intéressante pour rendre compte de la dynamique des *activités mentales* ou, plus précisément, de "l*a dynamique des gestes mentaux*" qui sont à l'œuvre dans le rapport à la connaissance[4]. Il se soutient du principe *phénoménologique d'intentionnalité*.

Mais il s'agit d'une *intentionnalité* en acte qui se déploie selon une certaine forme d'organisation et s'incarne, concrètement, au moyen des *évocations mentales* dont les contenus (visuels, auditifs ou verbaux) constituent "la matière vivante" de la pensée. Le *projet de sens* n'est donc pas "*pure intentionnalité*", il est pleinement "*structure*" dans la mesure où il constitue une forme articulée qui guide et structure l'*activité mentale* du sujet dans son rapport à la tâche.

3. A propos de la légitimité d'une telle filiation

Toutefois, le débat reste ouvert et l'invocation d'un enracinement *phénoménologique* de la démarche d'Antoine de La Garanderie n'est pas sans susciter un accueil mitigé, sinon certaines controverses de la part des philosophes. Est-il légitime de parler de psychologie ou de pédagogie *phénoménologique* ? N'y-a-t-il pas là un emprunt abusif. En d'autres termes, et en restant sur un plan *épistémologique*, il n'y aurait aucune raison décisive de jeter l'anathème scientifique sur la démarche *introspective*, laquelle trouve effectivement

un certain regain dans les sciences cognitives aujourd'hui. Une des caractéristiques de l'être humain est bien de pouvoir s'observer lui-même, de vivre des états intérieurs et d'en faire l'analyse, dès lors qu'il prend toutes les précautions méthodologiques qui s'imposent pour faire œuvre de scientificité. Doit-on pour autant y associer le qualificatif de "*phénoménologique*" en invoquant le nom de Husserl, qui se méfiait d'ailleurs de toute démarche psychologique ou "méta-psychologique" ? La problématique de cet auteur n'est-elle pas plus d'ordre *transcendantal* que d'ordre *psychologique* ? Comment concilier l'idéalisme transcendantal vers lequel culmine toute la pensée de Husserl, à la recherche d'essences pures (ou *eidos*), avec le souci du psychologue ou du pédagogue d'atteindre l'expérience *vécue* du sujet dans sa réalité singulière ? En d'autres termes, le sujet de la *gestion mentale* n'est-il pas tout simplement le *sujet empirique*, celui que l'on peut atteindre, et que l'on atteint effectivement par l'expérience objective (comportementale) ou subjective (introspective) ? En ce sens, l'approche d'Antoine de La Garanderie relèverait plus de l'*expérientiel* que du *phénoménologique*, selon l'acception philosophique du terme. Et pourtant, cet auteur n'est-il pas aussi à la recherche des lois qui régissent le monde mental, de l'essence même des actes de pensée (l'*attention, la mémorisation, la compréhension*, la *réflexion* et *l'imagination créatrice*) avec tous les enjeux pédagogiques que comporte une telle recherche ?

Tout en mesurant la complexité d'un tel débat, j'ai tenté d'apporter réponses à ces questions (Gaté, 1995, 1999, 2000). Qu'il me soit permis ici d'en livrer quelques éléments et de les prolonger en les affectant d'un caractère provisoire, car, encore une fois, le débat reste ouvert.

Comme le rappelle Toussaint-Desanti (1994), chez Husserl, la *phénoménologie* est à définir comme un retour aux sources de l'évidence dans laquelle les choses nous sont données. Sa méthode consiste à partir de l'étude des vécus de la pensée et de la connaissance, tels qu'ils sont appréhendés dans l'intuition et à procéder à une description pure de ces vécus. Le premier temps de la *phénoménologie* husserlienne réside dans la constitution d'une science des configurations immanentes de la conscience, en dehors de tout psychologisme (les conclusions de la psychologie comme science sont affectées des mêmes parenthèses). Le second temps est caractérisé par un approfondissement qui débouche sur la *phénoménologie* transcendantale, c'est-à-dire l'élucidation de la façon dont la conscience est originairement constituante du sens objectif de tout être. La *phénoménologie* s'oriente alors effectivement vers un *idéalisme transcendantal*. Elle se présente pleinement comme théorie du phénomène qui est l'apparaître de la chose même.

Dans l'approche d'Antoine de La Garanderie, le *premier temps de la démarche de Husserl présente beaucoup plus d'intérêt que le second*. Il nous invite, rappelons-le, à privilégier une analyse descriptive des vécus de pensée appréhendés dans leur *concrétité*

et à distance des explications ou des jugements *a priori*, comme c'est le cas, par exemple, lorsque nous invoquons le déterminisme de l'aptitude ou du développement, le poids de l'histoire ou des conditionnements culturels. La pédagogie des *gestes mentaux* se veut une illustration contemporaine de cette exigence descriptive inspirée par la *phénoménologie*. Ainsi écrit-il à propos de la pédagogie de l'intelligence : "*Dès lors notre tâche se dessine : nous allons interroger ces élèves sur le sens qu'ils donnent "intuitivement" à ces concepts fondamentaux de la pédagogie*[5]*. Nous disons bien "intuitivement" puisqu'une réflexion constructive n'a pas élaboré le sens de ces concepts, puisque c'est par des actes de conscience que ces concepts trouvent implicitement leur sens. Il faut donc aller l'y chercher. Pour cela, nous ferons appel à une introspection eidétique, c'est-à-dire telle qu'elle vise non pas à atteindre des réalités recomposées comme des mécanismes associatifs à la manière de Hume, ou des forces naturelles, mais le sens qui, d'une façon immanente, habite ces actes de conscience et qu'il s'agit de déceler. C'est dire que nous retenons de Husserl l'exigence de mettre "entre parenthèses" ou encore "hors circuit" les fruits d'interprétations ou de présupposés théorétiques afin de nous en tenir au sens lui-même, présent dans ces actes de conscience."* (La Garanderie, 1990, p.109).

Et plus loin, sur la nature de ces présupposés théorétiques : "*Ayant une théorie explicative de l'échec de l'élève, on a une théorie explicative pour y remédier et une pratique qui en découle, dont il faut dire qu'elles sont autant de fuite devant l'opportunité que comporterait l'analyse descriptive qui, au lieu d'expliquer par des causes extrinsèques les lacunes ou carences constatées ou les succès obtenus, montrerait comment l'homme comprend ce qu'il pense, ce qu'il fait, ce qu'il sent, se situant ainsi sur le terrain de la conscience, soit de l'intrinsécité."* (op. cit. p.115).

4. Une position réaliste

Toutefois, cet emprunt à la *phénoménologie* ne le conduit pas pour autant à admettre le principe de "réduction *transcendantale*" chez Husserl. Car, si ce dernier, encore une fois, s'attache à décrire les opérations de l'esprit, c'est qu'il cherche à atteindre les essences *pures* de l'intelligence et du sens qui s'imposent à l'esprit indépendamment de la réalité empirique. Au contraire, se référant à Paul Ricoeur[6], Antoine de La Garanderie déclare : *"L'homme naît à l'intuition du sens à partir d'une situation corporelle, sociale, dont l'analyse eidétique doit absolument tenir compte. C'est pourquoi Paul Ricoeur estime que, dans cette analyse, il faut faire sa place à l'involontaire, c'est-à-dire à ce qui habite le volontaire ou l'intention du sens, mais qui s'y est installé sous forme de limite, d'obstacle, de spécification."* (La Garanderie, 1990, pp.112-113).

Sur l'analyse des vécus de pensée (ou *cogitata*), Antoine de La Garanderie se rallierait donc plus volontiers à la tradition réaliste et thomiste de Jacques Maritain qui indique :

"*C'est ainsi que dans le nouvel "idéalisme transcendantal" de E. Husserl* [...] *le vérifié prend de fait la place du vrai (ce qui est vrai est ce qui est présenté par "une synthèse de confirmation vérifiante"), comme si "vérifier" était autre chose que "reconnaître pour vrai", en sorte que définir la vérité par la vérification est un non-sens. Corrélativement Husserl tient, à l'instar de Descartes, l'évidence pour un caractère de l'objet de pensée (cogitatum) pris comme séparé de la chose, au lieu qu'elle provient de la chose elle-même (ens intelligibile) selon qu'elle est objectivée dans l'esprit comme objet de jugement."* (Maritain, 1932, p. 171)

En d'autres termes, l'intelligible est en puissance dans les choses et s'actualise dans l'esprit. Evoquer consiste à rendre présent le monde en soi. Par le geste de *l'évocation*, l'*intuition de sens* n'est pas un pur produit de l'esprit (idéalisme transcendantal : réduction au "je pense"), *elle a un fondement dans les choses*. Faute d'une expérience sensible, il n'est point d'intelligibilité possible. Dès lors, comme l'indique Jacques Maritain, la vérité n'est pas de l'ordre du vérifiable, mais bien d'une conformité à l'être ("reconnaître pour vrai") et l'évidence qui s'impose à l'esprit doit être reliée à la chose elle-même. Il en résulte que : *"Le premier temps de la phénoménologie (description des cogitata comme tels) présente à ce point de vue beaucoup plus d'intérêt que le second (reconstitution toute artificielle des "structures aprioriques" de la réalité universelle).*" (Op. cit., p.197).

L'inspiration *phénoménologique* des travaux d'Antoine de La Garanderie est donc à resituer dans un cadre *réaliste* où l'on postule l'existence non seulement des réalités extra-mentales mais également des réalités mentales. La référence à Husserl ne doit donc pas être perçue comme une adhésion totale à la doctrine qu'il a instituée, mais comme une filiation que spécifient et particularisent d'autres influences. En outre, les analyses *phénoménologiques* auxquelles se livre la *gestion mentale* ouvrent sur l'horizon de l'*éducabilité* et débouchent sur une authentique pédagogie de l'intelligence. On ne peut atteindre l'essence des actes mentaux en dehors de leur manifestation empirique.

Voilà pourquoi la démarche de la *gestion mentale* est résolument placée au plan du *vécu*. Il n'est pas d'essence pure des opérations de l'esprit. En d'autres termes l'essence n'est pas "irréelle", comme l'affirmait Husserl, c'est-à-dire "au-dessus ou en dehors de toute réalité" (même mentale), elle n'existe et ne peut s'atteindre que par son incarnation psychologique (*le geste mental*). Le sujet de la *gestion mentale* : c'est d'abord le sujet psychologique (l'ego empirique) et les opérations qu'il mobilise ont bien statut de réalité mentale : "*On est donc en droit de parler* de la réalité mentale des structures de projet de sens. *Pourtant, n'y a-t-il pas lieu de mettre au dessus ou au-dehors de toute réalité, donc même mentale, les essences elles-mêmes des choses ? C'est ce qu'affirme Husserl. L'élève auquel on demande d'être attentif, de mémoriser, de comprendre, de réfléchir, de découvrir, d'inventer est-il de ce fait mis en rapport avec l'essence de l'attention, de la*

mémorisation, de la compréhension? etc.. Ces essences sont, selon Husserl, irréelles. *Je me demande s'il n'y a pas des pédagogues platoniciens qui pensent que les élèves doivent se mettre en communication, avant toute opération mentale, avec le monde pur des idées pour y rencontrer les essences d'attention, de..., afin de pouvoir ensuite les mettre en œuvre* : leur réalité ne serait ni matérielle ni mentale, mais seulement spirituelle : *tu n'as pas fait attention. Tu es donc coupable, car tu devais savoir ce qu'il faut faire pour cela.* Pour moi, ces essences sont atteintes par l'action mentale, avec plus ou moins de bonheur. *En réfléchissant sur les conditions mentales de leur exercice, on doit en approcher progressivement l'essence ou, au moins, les formes qu'elle peut revêtir. Je me suis reproché d'avoir, dans "Pour une pédagogie de l'intelligence", utilisé le qualificatif d'irréel à propos des essences…*"(La Garanderie, 1992, pp. 35-36)[7].

5. Les implications au niveau de la recherche éducationnelle : le cas du lire-écrire

Arrivé au terme de cette réflexion, je voudrais souligner pour conclure avec les réserves qui s'imposent, ce que j'en retiens dans le champ de la recherche en Sciences de l'Éducation, en prenant appui sur la problématique *psycho-pédagogique* qui m'intéresse : celle de l'apprentissage du *lire-écrire*.

L'attitude *phénoménologique* recommande le retour "aux choses mêmes". S'agissant du rapport de l'apprenant aux activités de lecture et d'écriture, cette attitude invite à aller "aux choses mêmes des vécus de conscience des sujets", afin de décrire le plus finement possible ce que chacun fait mentalement en présence de l'écrit. Sans nier l'incidence de facteurs externes liés au développement psychologique de l'enfant, à son histoire personnelle et sociale, aux contingences *didactiques* ou aux aléas scolaires de son *apprentissage*, il m'apparaît nécessaire d'aborder le vécu de conscience de l'apprenant en dehors de tout présupposé théorétique ou explicatif, afin d'y repérer sa manière propre de s'ouvrir au sens de l'écrit.

Ainsi, ai-je découvert que c'est par le *geste d'évocation* que l'apprenant peut se laisser habiter mentalement par le *sens* de l'écrit. Ce geste dépasse le temps de la perception, mais il présuppose un *projet* qui finalise et oriente sa pensée au moment même où il perçoit. On sait que, pour Husserl, toute activité de conscience se définit par une visée de *sens*. Si toute conscience est intentionnelle, l'objet ne peut prendre sens dans la conscience de l'élève que par une visée qui la propulse au delà d'elle-même. L'élève auquel on demande de lire ou d'écrire va mettre en œuvre une *structure de projet* par laquelle il donne *sens* à cette tâche. Or, et c'est le point sur lequel nous insistons : cette structure pré-existe à la perception : *"C'est bien avant de percevoir qu'il convient d'être en situation de "projet", pour à l'avance "jeter devant soi" ce qu'on vise à capter pour soi. Le projet d'évoquer est*

la condition sine qua non de la constitution de ces représentations déterminées que sont les évoca-tions." (La Garanderie, 1987, p. 22).

L'apprenant doit donc aborder l'écrit avec le *projet* de se donner les *évocations* utiles (par exemple sous forme d'images visuelles ou par le moyen des mots) qui lui permettront d'en "capter" le sens. Ces deux moments que constituent la *perception* et l'*évocation* sont à la fois distincts et proches. Sur un plan neuro-physiologique, la perception renvoie à la *saisie* de l'information, tandis que l'*évocation* relève du *traitement*. En cela, les deux activités ne mettent pas en jeu les mêmes processus cérébraux. Sur un plan *phénoménologique*, leur proximité leur est conférée par le *projet*, ou geste d'*intentionnalité* que se donne la conscience au moment de la perception. Thierry Artur rappelle d'ailleurs fort justement que, selon la *phénoménologie*, connaître c'est "s'éclater vers" : "*L'intentionnalité marque donc l'instant où la conscience éprouve le monde comme ce qui n'est pas elle et pourtant comme ce qui lui permet de se structurer et de se laisser habiter par le sens. Le monde n'est pas dans la conscience et celle-ci a besoin de s'éclater vers l'objet, les choses, les êtres et d'en dévoiler les richesses de sens qui restaient jusqu'alors en retrait.*" (Artur, 1992, p.58)[8].

C'est la raison pour laquelle le *dialogue pédagogique* doit se jouer dès le niveau perceptif, afin de favoriser chez l'élève l'installation du *projet d'évocation*. J'ai indiqué les différentes formes que peut prendre ce *projet* en présence de l'écrit, orienté vers le signifiant (projet de désignation) ou vers le signifié (projet de compréhension), ainsi que la nature des différents contenus mentaux à partir desquels il s'incarne (Gaté, 1998). Cette découverte a nécessairement des retombées pédagogiques.

Averti de la possibilité de cette disposition mentale en présence de l'écrit, le pédagogue doit participer à cet élan. Car le *projet* dont il est question est bien de l'ordre d'un élan vers l'avenir. Il s'inscrit dans une temporalité qui se "temporalise" à partir de l'avenir. En se mettant en *projet*, le sujet se place dans un futur d'évocation qui est déjà *évocation* du futur. Cette notion de *projet* résonne également dans la philosophie de Heidegger : "*Ce qui se vit en premier, c'est le futur, le projet.* [...] *L'individu est avant tout être-en-projet et ne s'insère pas dans une continuité qui le propulserait du passé vers l'avenir.*" (Artur, 1991, p.221).

Il s'agit, dès lors, de favoriser chez l'élève l'accès à cette temporalité en l'exprimant sous la *forme évocative* qui correspond le mieux à ses habitudes mentales (verbales ou visuelles). C'est en dépassant le stade formel de l'injonction ("sois attentif", "réfléchis", "regarde bien" etc.) pour ouvrir l'élève aux *moyens de son projet*, que l'enseignant peut véritablement jouer un rôle dans la conduite de l'*apprentissage*. "*Le rôle du pédagogue se découvre un peu plus : offrir à ses élèves des possibilités de projet pour que retentissent en eux leur pouvoir-être et leurs structures mentales.*" (Ibid .).

Outre le fait qu'elle appuie l'argument théorique d'un recours à la *phénoménologie*,

cette dernière citation présente également l'intérêt d'ouvrir sur la pratique pédagogique elle-même. Car l'enjeu n'est pas seulement de dévoiler l'enracinement philosophique d'une certaine conceptualisation de la vie mentale. Il est aussi d'orienter l'action du pédagogue en lui montrant le terrain où se déploie sa pratique. Nous retrouvons là le caractère nécessairement indissociable et solidaire des registres *épistémologique* et *praxéologique*.

Une question demeure, cependant : comment concilier une attitude *descriptive* qui accueille la disposition mentale du sujet et se met à l'écoute de son projet de sens avec une posture pédagogique nécessairement tournée vers un objectif d'acquisition pour l'élève, l'acquisition d'un savoir posée en extériorité et qui, d'une certaine manière, lui est encore étranger : savoir lire ne se réduit ni à l'identification du code, ni à l'inférence d'un sens à partir du contexte! On voit là se profiler, d'un point de vue pédagogique, toute l'ambiguïté d'une référence phénoménologique au projet de sens de l'élève dans l'apprentissage. Si l'on reste sur l'exemple de la lecture, il s'agit bien de *faire* un lecteur à partir d'un "non-lecteur", de faire accéder le sujet à une compétence nouvelle, posée en extériorité comme modèle et comme fin : devenir lecteur...Et si pour l'apprenant, eu égard à son projet : "*le sens de la lecture ne correspond pas nécessairement à la lecture d'un sens*" (Gaté, 1998, p.196), la compréhension, en tant qu'élaboration d'un sens exprimé au moyen de l'écrit, n'en est pas moins la finalité de la lecture à promouvoir et c'est à ce niveau de compétence que le pédagogue doit "hisser" l'élève. Plus généralement et quelles que soient les situations d'apprentissage où il s'exerce, le dialogue pédagogique est bien confronté à ce passage nécessaire du *projet* de sens à la constitution de *l'objet* de sens, du sens pour soi au sens pour l'autre, de l'intuition propre du sujet à la "grammaire impersonnelle" du savoir (Rocheix, 2000, p.99),... en un mot de la subjectivation à l'objectivation.

Une double exigence apparaît alors comme une tension paradoxale : la considération du sujet comme *source* et la promotion de l'objet comme *cible*. Il s'agit bien de prendre en compte tout à la fois l'apprenant comme acteur mental dans son rapport au savoir et le savoir lui-même qui est à construire, où il a à "se construire" (Bassis, 1998), et qui se présente à lui par la médiation du pédagogue, comme finalité transcendante. Plus largement, il s'agit de penser et de réaliser ce double passage de l'être au pouvoir-être et du pouvoir-être au devoir-être. Une certaine forme de "récupération" sinon de "d'altération" de son projet est à ce prix et s'avère inéluctable si l'on poursuit des fins pédagogiques.

Comme le suggère de La Garanderie lui-même, le sens que le sujet se donne en situation d'apprentissage, n'est pas "sans faille" et ne correspond pas nécessairement au sens qui *conviendrait* pour atteindre l'essence même de l'acte qui lui est *prescrit* (être attentif, mémoriser, comprendre...). C'est pourquoi "l'intuition donatrice de sens" "*...n'est pas purement originaire, ou si elle est censée pouvoir l'être, elle peut être affectée par des*

modes qui la polluent.." (La Garanderie 1990, p.106-107). Toute pédagogie est donc, par un certain côté des choses, et qu'elle le veuille ou non, corrective ou orthopédique. Le pédagogue en gestion mentale, pas plus qu'un autre, n'échappe à l'exigence *prescriptive*, même s'il s'appuie résolument sur une analyse *descriptive* des actes mentaux tels qu'ils sont vécus par le sujet. Il lui revient donc d'assumer cette posture : il y a bien un sujet à faire advenir "à partir de l'être qu'il a devant lui", (l'exigence ontologique, quoique nécessaire, est insuffisante en pédagogie) un sujet qui ne peut être déjà préconçu en chacun, même s'il porte en lui des potentialités de sens dont tout pédagogue doit s'aviser, et qui doit aussi advenir à travers les objectivations auxquelles il est soumis.

NOTES

[1] Maître de conférences à l'Université Catholique de l'Ouest. Docteur en Sciences de l'éducation. Chercheur au L.A.R.E.F. 3 place André Leroy – BP 10808 – 49008 Angers cedex 01. E-mail : jean-pierre.gate@uco.fr.

[2] La théorie de la gestion mentale souffre de nombreux malentendus qui viennent, selon nous, d'une ignorance ou d'une incompréhension de ses fondements propres.

[3] Ainsi Thierry de La Garanderie écrit-il dans un ouvrage auquel nous collaborons l'un et l'autre : "Cette rencontre se prolongea lorsque au cours des années quatre-vingt, je fis mes études de philosophie : je suivais alors les cours de Françoise Dastur sur la phénoménologie (Husserl et Heidegger), et tous les vendredis soirs, au sortir d'un cours sur "Heidegger et la question du temps", je lui lisais mes notes et nous échangions deux bonnes heures sur les découvertes fondamentales de la phénoménologie. J'étais alors surpris de la profonde parenté entre le souci ontologique de la pensée de Heidegger et les analyses pédagogiques d'Antoine de la Garanderie. En 1987, je pus disposer de la traduction "pirate" d'*Etre et temps* de Heidegger par Emmanuel Martineau ; nous lûmes chacun à notre tour cette première traduction intégrale". *Le geste mental et la pédagogie – approche épistémologique et critique* (à paraître).

[4] Introduite dans *Comprendre et imaginer*, Paris, Le Centurion, 1987 et davantage développée dans l'ouvrage précédemment cité, *Pour une pédagogie de l'intelligence*, Paris, Le Centurion, 1990, cette notion trouve son accomplissement théorique et ses fondements philosophiques les plus explicites dans des ouvrages plus récents comme *L'intuition, de la perception au concept*, Paris, Bayard-Editions, 1995 ou encore *Critique de la raison pédagogique*, Paris, Nathan, 1997 et plus récemment *Comprendre les chemins de la connaissance*. *Une pédagogie du sens*, Lyon, Chroniques Sociales, 2002.

[5] L'auteur évoque ici les gestes fondamentaux de l'intelligence que la pédagogie pose couramment comme des impératifs de l'apprentissage : attention, compréhension, mémorisation, réflexion, imagination créatrice...(*Pour une pédagogie de l'intelligence*, 1990, chapitre 4, pp. 105-166).

[6] Paul Ricoeur, *Philosophie de la volonté,* Ed. Aubier, 1950. Notamment cet extrait : "On verra par contre que tout nous éloigne de la fameuse et obscure réduction transcendantale à laquelle fait échec, selon nous, une compréhension véritable du corps propre." (t.1, p.7).

[7] C'est moi qui souligne.

BIBLIOGRAPHIE

ARTUR, T. (1991), "La gestion mentale. Pour une pédagogie phénoménologique. Sur les recherches d'Antoine de La Garanderie", in M. Sorel (dir), *Questions de pratique. L'Educabilité cognitive : une nouvelle compréhension des conduites d'apprentissage*, Université René Descartes, Centre de

Formation Continue, Etude réalisée pour le Ministère du Travail de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, tome 1.

ARTUR, T. (1992), "Phénoménologie et méthode pédagogique", *Gestion Mentale*, *Revue d'études et de pratiques sur la vie mentale*, n°3, Bayard-Editions.

AVANZINI, G. (1996), "Gestion mentale et autres approches pédagogiques", in Gestion mentale et recherche de sens, Paris, Nathan (Pédagogie).

BASSIS, O. (1998), *Se construire dans le savoir*, Paris, E.S.F.

GATÉ, J.-P. (1995), "Gestion mentale et phénoménologie", in C. Gardou (dir), *La gestion mentale en questions. A propos des travaux d'Antoine de La Garanderie*, Rammonville-Saint Agne, Erès (Connaissances de l'éducation), pp. 125-138.

GATÉ, J.-P. (1998), *Eduquer au sens de l'écrit*, Paris, Nathan (Repères Pédagogiques).

GATÉ, J.-P. (1999), "Gestion mentale et apprentissage du lire-écrire : contributions aux recherches actuelles", *Cahiers Alfred Binet*, n°659/660, Erès, n°2/3, pp.101-116.

GATÉ, J.-P. (1999), "Que doit la gestion mentale à la phénoménologie ?", *Revue Impacts*.

GATÉ, J.-P. (2000), dir, *De l'éducation intellectuelle : héritage et actualité d'un concept*, Paris, L'Harmattan (Savoir et Formation).

GATÉ, J.-P. (2002), "L'observation du lecteur en difficulté dans le contexte scolaire. Des stratégies de lecture aux structures de projet de sens", Lyon, *Voies-Livres*, V103.

GATÉ, J.-P. & La Garanderie, T., *Le geste mental et la pédagogie : approche épistémologique et critique* (à paraître).

HUSSERL, E., *Ideen*, traduit de l'allemand par Paul Ricoeur, Paris, Gallimard, 1950

HUSSERL, E., *L'idée de la phénoménologie*, Paris, P.U.F., 1985 (3ème éd.).

LA GARANDERIE, A. de (1980), *Les profils pédagogiques. Discerner les aptitudes scolaires*, Paris, Le Centurion.

LA GARANDERIE, A. de (1987), *Comprendre et imaginer. Les gestes mentaux et leur mise en œuvre*, Paris, Le Centurion.

LA GARANDERIE, A. de (1989), *Défense et illustration de l'introspection*, Paris, Le Centurion.

LA GARANDERIE, A. de (1990), *Pour une pédagogie de l'intelligence. Phénoménologie et pédagogie*, Paris, Le Centurion.

LA GARANDERIE, A. de (1997), *Critique de la raison pédagogique*, Paris, Nathan (Repères Pédagogiques).

LA GARANDERIE, A. de (2002), *Comprendre les chemins de la connaissance. Une pédagogie du sens*, Lyon, Chroniques sociales.

LA GARANDERIE, A. de (2004), *Plaisir de connaître. Bonheur d'être. Une pédagogie de l'accompagnement*, Lyon, Chroniques Sociales.

MARITAIN, J. (1932), *Distinguer pour unir ou les degrés du savoir*, Paris, Desclée de Brouwer (3ème éd.)

RICOEUR, P. (1950), *Philosophie de la volonté*, Ed. Aubier.

ROCHEIX, J.-Y. (2000), *Lev Vygotsky aujourd'hui*, Les Cahiers de l'ISP, n°33.

SARTRE, J.-P. (1947), *Situation* 1, Paris, Gallimard.

TOUSSAINT-DESANTI, J. (1994), *Introduction à la phénoménologie*, Paris, Gallimard.

VERMERSCH, P. (1999), "Pour une psychologie phénoménologique", *Psychologie Française*, n°44-1, pp. 7-18.

Recherches sur les pratiques enseignantes : contribution à leur inscription au sein d'une épistémologie constructiviste

Jean-François MARCEL
GPE-CREFI, Université de Toulouse II le Mirail

Cet article interroge les répercussions, au sein des recherches au quotidien, d'un ancrage de ces recherches au sein d'une épistémologie constructiviste.

Dans un premier temps, sont rappelés les principes qui structurent le paradigme constructiviste et leurs prolongements au niveau d'une épistémologie de la recherche en éducation. L'auteur présente ensuite son cadre de recherche, une approche sociocognitive de l'exercice professionnel. Au travers des pratiques enseignantes, tant individuelles que collectives, sont étudiés les processus de mobilisation, de construction, de capitalisation et de diffusion de savoirs professionnels.

La seconde partie de l'article analyse les conséquences du choix d'une épistémologie constructiviste pour mettre en œuvre ces recherches. Elle développe en particulier trois composantes du procès de recherche, la composante heuristique (qui concerne les connaissances et les finalités en jeu et les questions de la validation), la composante méthodologique (qui porte sur la construction des éléments empiriques et qui s'appuie sur le principe de la double lecture) et la composante éthique (qui interroge les relations chercheur / enseignants au cours des trois phases de ces collaborations).

Mots clés : *approche heuristique, approche sociocognitive, constructivisme, double lecture, épistémologie constructiviste, éthique du chercheur, exercice professionnel, pratiques enseignantes, pratiques individuelles et pratiques collectives, savoirs professionnels.*

Inscrire ses travaux dans une épistémologie constructiviste recueille de nos jours un tel consensus que cela s'apparente à un allant de soi. A nos yeux, ce consensus a tendance à masquer des divergences importantes, certaines posant même la question de la compatibilité des travaux avec l'épistémologie en question. Il nous a donc paru nécessaire

de préciser le positionnement de nos travaux de recherche sur les pratiques enseignantes au sein d'une épistémologie constructiviste. Cet article n'a aucune velléité de dénonciation, son objectif se limite à une démarche de clarification et se cible sur nos recherches. Il vise à répondre à deux questions corollaires : " Comment nos travaux s'inscrivent-ils dans une épistémologie constructiviste ? " et " Comment l'épistémologie constructiviste donne-t-elle forme à nos travaux ? ".

Ainsi une première partie s'attachera d'abord à présenter le paradigme constructiviste puis à mettre au jour les fondements de l'épistémologie constructiviste. A la suite d'une brève présentation de nos travaux de recherche portant sur l'étude des pratiques enseignantes, nous examinerons comment les exigences épistémologiques et les parti-pris d'une pratique de recherche peuvent sinon se rencontrer, tout au moins s'inscrire dans des perspectives conciliables. Pour ce faire, nous analyserons plus attentivement trois composantes du procès de recherche ; la composante heuristique (concernant les connaissances et les finalités en jeu ainsi que la question de la validation), la composante méthodologique (concernant la construction des éléments empiriques et le principe de la double lecture) et la composante éthique (concernant une interrogation sur la relation chercheur / enseignants au cours des trois phases de ces collaborations).

1 - DE L'ÉPISTÉMOLOGIE CONSTRUCTIVISTE

Introduisons ce paragraphe en rappelant que le constructivisme s'appuie sur " l'idée selon laquelle la connaissance ne consiste pas en un reflet de la réalité telle qu'elle est mais en une construction de celle-ci " (MUTELESI, 1998, chapitre 3, page 1).

1.1 - Epistémologie génétique et constructivisme dialectique

Même si cette idée de base peut être rapprochée de propositions assez anciennes, nombre d'auteurs (en particulier MUTELESI, 1998 ou LE MOIGNE, 1999) s'accordent pour reconnaître dans les travaux de Jean PIAGET le point de départ de ce qui sera par la suite identifiée comme le paradigme constructiviste.

1.1.1 - Le lien entre connaissance et action chez Piaget

Les travaux de Jean PIAGET reposent sur la thèse selon laquelle la connaissance est indissociable de l'action du sujet connaissant. La connaissance se construit dans l'interaction entre le sujet et l'objet et donc implique simultanément une " part du sujet " et " une part de l'objet " : " D'une part les connaissances ne dérivent jamais exclusivement de la sensation ou de la perception, mais aussi des schèmes d'action ou des schèmes opératoires de divers niveaux, qui sont les uns et les autres irréductibles à la seule

perception. D'autre part, la perception elle-même ne consiste pas en une simple lecture des données sensorielles, mais elle comporte une organisation active, dans laquelle interviennent des décisions et des préinférences et qui est due à l'influence sur la perception comme telle de ce schématisme des actions ou des opérations. " (PIAGET, 1970, p. 108).

1.1.2 - L'épistémologie génétique

Cette centration sur le processus de construction de la connaissance a conduit Jean PIAGET à qualifier son cadre de travail " d'épistémologie génétique " dont le projet est d'examiner la connaissance en tant que processus, c'est-à-dire la connaissance en devenir.

Pour ce faire, Jean PIAGET préconise la mobilisation de deux approches complémentaires : " La méthode complète de l'épistémologie génétique est constituée par une collaboration intime des méthodes historico-critique et psycho-génétique, et cela en vertu du principe suivant, sans doute commun à l'étude de tous les développements organiques : que la nature d'une réalité vivante n'est révélée ni par ses stades initiaux, ni par ses stades terminaux, mais par le processus même de ses transformations. " (PIAGET, 1950, p. 17)

Il s'agit en fait d'une " double lecture " prenant en compte les deux pôles de l'interaction : une lecture " à partir de l'objet ", principalement au travers de l'évolution de sa construction par le collectif scientifique et une lecture " à partir du sujet " au travers de son action individuelle de construction de connaissance ce que précise Edmund MUTELUSI (1998, chapitre 3, page 4) en ces termes : " la composante historico-critique sert à révéler l'aspect de genèse collective des notions (c'est l'histoire des sciences qui est sollicitée) et la composante psycho-génétique à révéler l'aspect de genèse disons individuelles des notions ou connaissances ".

1.1.3 - Le constructivisme dialectique comme synthèse

Après avoir positionné l'épistémologie génétique comme fondatrice du paradigme constructiviste, il convient de relever la diversité des travaux[1] pouvant être rattachés à ce courant de pensée. Le panorama de ces travaux peut se caractériser par une large oscillation autour de la configuration de l'interaction sujet / objet entre une tendance idéaliste qui privilégie plutôt les apports du sujet et une tendance réaliste qui privilégie plutôt les apports de l'objet. Dans le cadre restreint de cet article, il est nécessaire de dépasser cette diversité à l'aide d'une sorte de synthèse de l'ensemble du paradigme qui nous servira de point d'appui pour la suite de la réflexion. Nous retiendrons donc le

constructivisme dialectique qui correspond à " une conception qui maintient un parfait équilibre dans l'interaction entre apports du sujet et apports de l'objet " (MUTELUSI, 1998, chapitre 3, page 9).

1.2 - LE PARADIGME CONSTRUCTIVISTE

Pour présenter plus avant le constructivisme, nous nous appuierons sur le tableau suivant, dans lequel Jean-Louis LE MOIGNE[2] le présente comme une rupture paradigmatique avec la vision traditionnelle de la connaissance polarisée entre matérialisme et idéalisme :

Paradigmes	**Epistémologies**	**Connaissances**	**Conception de la connaissance**	**Conception de la science**	**Fondement du contrat social**
Constructivisme	Epistémologies constructivistes	Connaissances scientifiques et philosophiques	Conception active de la connaissance	Projet de connaissance	Une éthique de faisabilité projective
Matérialisme	Epistémologies matérialistes	Connaissances scientifiques (objectives)	Conception passive de la connaissance	Objet de connaissance	Une éthique de vérité objective
Idéalisme	Philosophies idéalistes	Connaissances philosophiques (subjectives)			

A la suite de ce tableau, nous pourrions définir le paradigme constructiviste à partir des connaissances " en jeu ", construites, visées et " utilisées ". En effet, elles sont caractérisées par leur dimension processuelle, à la fois par l'activité de construction du sujet, par leurs inscriptions dans un projet structuré par les finalités du sujet et par " leur mode d'emploi (qui) est accompagné du rappel des conditions de validation des connaissances enseignables qu'elles produisent "[3]. C'est ce que Jean-Louis LE MOIGNE appelle la " faisabilité projective "

1.3 - LES DEUX HYPOTHÈSES QUI FONDENT LE STATUT DE LA CONNAISSANCE : du paradigme à l'épistémologie constructiviste

Si un paradigme peut être très brièvement défini comme une manière (socio-historiquement datée) de penser le réel, l'épistémologie qui s'en inspire va se focaliser sur les conditions de productions de connaissances scientifiques sur ce réel.

Le tableau du paragraphe précédent s'est attaché à montrer que le constructivisme est un " nouvel esprit scientifique "[4] et qu'il ne saurait donc " se définir sur l'axe symbolique

matérialisme / idéalisme "[5]. C'est donc un paradigme qui se définit d'abord par un principe gnoséologique selon lequel " la connaissance est une représentation de l'expérience cognitive "[6]: " Cette inséparabilité de la connaissance et de la représentation entendues dans leur distinguable activité, l'expérience intentionnelle du sujet connaissant et la construction tâtonnante du sujet représentant la connaissance, constituent sans doute l'hypothèse fondatrice forte sur laquelle se définissent aujourd'hui les connaissances enseignables, scientifiques et communes que légitiment les épistémologies constructivistes "[7]. Ce principe se traduit au travers des deux hypothèses (phénoménologique et téléologique) qui, dans ce paradigme, fondent le statut de la connaissance et structurent sa proposition épistémologique :

- L'hypothèse phénoménologique pose qu'il n'y a pas de connaissance en dehors de la cognition du sujet et qu'en ce sens, elle est d'abord un processus : " On ne peut plus dès lors séparer la connaissance de l'intelligence (ou de la cognition) qui la produit, et il nous faut entendre la connaissance par le processus qui la forme autant que comme le résultat de ce processus de formation. Elle n'est pas " résultat " statique, elle est processus actif produisant ce résultat, opérateur autant qu'opérante."[8] (p. 71)

- L'hypothèse téléologique s'inscrit dans le prolongement de la précédente : " En attribuant au sujet connaissant le rôle décisif dans la construction de la connaissance, l'hypothèse phénoménologique oblige en quelque sorte à prendre en compte l'intentionnalité ou la finalité de ce sujet connaissant ."[9]
  Etant donné qu'il n'y a pas de connaissance sans intentionnalité du sujet, cette connaissance se trouve elle aussi finalisée de par les conditions mêmes de sa construction : " En prenant acte du caractère intentionnel et donc finalisé et finalisant de l'acte cognitif, ne devient-il pas légitime d'attribuer ce même caractère à la connaissance construite par cet acte : ne doit-on pas convenir que le phénomène modélisé est connu finalisé par l'action cognitive de sa représentation ? "[10]

1.4 – LA CONTRIBUTION DE KARL POPPER

La présentation de Jean-Louis LE MOIGNE reprise dans les paragraphes précédents apparaît toutefois quelque peu radicale, principalement en ce qui concerne l'hypothèse phénoménologique, dont il ne privilégie d'ailleurs qu'une des approches[11] . Le lien qu'elle établit entre connaissance et cognition gagnerait à être nuancé en convoquant pour ce faire les travaux de Karl POPPER (1998) qui envisage un Univers constitué de trois mondes :

- le Monde 1, le monde physique, biologique et matériel
- le Monde 2, le monde psychologique, celui des pensées et des connaissances subjectives

- le Monde 3, le monde des productions de l'esprit humain, celui des pensées et des connaissances objectives

A partir du repérage du Monde 2 et du Monde 3, il distingue le processus de construction de la connaissance de son résultat et il défend que, une fois produite, la connaissance s'émancipe de son créateur et de son processus de création. Elle accède à une autonomie sur laquelle repose l'existence du Monde 3.

En revanche, il convient de ne pas envisager ce Monde 3 comme indépendant de l'activité humaine et ce pour deux raisons. D'une part parce que c'est l'activité de création qui fait naître ce Monde et parce que, d'autre part, elle le fait évoluer au gré des conjectures et des réfutations. Rappelons que pour Karl POPPER toute connaissance scientifique est provisoire et que les nouvelles connaissances ne sont que des " approximations " meilleures que les précédentes. Ce Monde 3 n'a rien de définitif, même pas de statique ou de figé, il préserve un état dynamique de par le caractère des connaissances qui le constituent et qui sont en permanence " en instance " de réfutation.

En résumé, et en suivant les propositions de Karl POPPER, nous retiendrons la distinction entre processus cognitifs et résultats de la connaissance, en reconnaissant aux seconds la " spécificité " de s'émanciper des premiers.

2 - NOS RECHERCHES SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Avant d'amorcer une réflexion épistémologique plus approfondie sur les trois composantes du procès de recherche, il est nécessaire de présenter brièvement le cadre de nos travaux qui fourniront la " matière " à cette réflexion.

Notre travail sur les pratiques enseignantes s'appuie d'abord sur le concept de contextualisation (MARCEL, 2002 a et b) que nous pourrions définir brièvement par la centration sur les interrelations entre l'enseignant agissant et les contextes de ses pratiques.

Une analyse socio-historique du travail de l'enseignant du primaire en France (MARCEL, 2005 c) a mis en évidence le développement de pratiques professionnelles hors de la classe principalement marquées par leurs dimensions collectives, qu'elles soient formalisées (au niveau de l'équipe pédagogique ou en partenariat, voir MARCEL 2004 b) ou informelles (durant les temps interstitiels, voir MARCEL, 2002 c). Nous avons donc défini un cadre général pour l'étude de ce travail enseignant, le Système des Pratiques Professionnelles de l'Enseignant du Primaire (SPPEP) qui envisage chaque catégorie de pratiques professionnelles en interrelations avec les autres (MARCEL, 2004 a et e, 2005 b). Nous retrouvons le concept de contextualisation ciblant ici plus particulièrement une dimension du contexte, celle de l'école entendue comme " espace de pratiques " (voir MARCEL, 2005 f).

Nos recherches portent donc sur les interrelations entre les pratiques individuelles de l'enseignant dans sa classe et les pratiques collectives de l'équipe pédagogique hors de la classe.

Les pratiques individuelles et collectives de l'enseignant du primaire sont des manières " d'exercer " un métier, c'est à dire qu'elles permettent simultanément d'apprendre à " être à son métier " et d'apprendre à " faire son métier ". Cette approche sociocognitive de l'exercice professionnel cible les savoirs professionnels en distinguant quatre catégories, ceux relevant de la prise en charge des tâches professionnelles et ceux relevant de la socialisation professionnelle, déclinés dans chaque cas au niveau individuel et au niveau collectif (MARCEL, 2005 a). Elle les étudie au travers des pratiques enseignantes en situation (en relation avec le contexte sociohistorique de leurs actualisations) en s'attachant particulièrement aux processus de mobilisation, de construction, de capitalisation et de diffusion de ces savoirs professionnels.

Au niveau méthodologique, nos travaux s'appuient sur le principe de la " double lecture " (MARCEL, 2002 a et b), c'est-à-dire l'articulation de l'étude du " contexte pour l'enseignant " (une lecture des pratiques du point de vue de l'acteur) et du " contexte pour l'observateur " (une lecture des pratiques du point de vue de l'observateur). Ce principe de la " double lecture " est mobilisé aussi bien pour l'étude des pratiques individuelles que des pratiques collectives. Il nécessite donc deux instrumentations différentes, les entretiens pour le " contexte pour l'enseignant " (ou les enseignants) et l'observation pour " le contexte pour l'observateur ".

3 - LA COMPOSANTE HEURISTIQUE

Avant de développer cette dimension heuristique, il est nécessaire de souligner au préalable l'adéquation entre les références théoriques convoquées et le paradigme constructiviste. Nous ne le développerons pas ici, mais l'approche sociocognitive de l'exercice professionnel que nous mobilisons s'inscrit de manière très précise au sein de ce paradigme.

3.1 - Distinguer les connaissances " en jeu "

Le rattachement à une épistémologie constructiviste nous invite à distinguer les connaissances en jeu dans le procès de recherche. L'hypothèse phénoménologique (proposée à la suite de Jean-Louis LE MOIGNE et nuancée à l'aide de Karl POPPER) pose le principe d'une connaissance du réel construite et d'un réel non épuisé par la connaissance que nous en avons. Rappelons la comparaison que Karl POPPER fait entre les théories scientifiques et les filets de pêcheurs : même si les mailles de ces filets peuvent être de plus en plus petites, il se trouvera toujours des poissons suffisamment minuscules pour passer au travers.

Cela permet d'abord de remettre en cause, une expression très fréquente au sujet des pratiques enseignantes, il s'agit du qualificatif " d'effectives "[12] Même s'il s'agit ici d'abord de démarquer cette approche d'une centration sur les " pratiques déclarées ", il n'en demeure pas moins que prétendre étudier les pratiques effectives s'appuie sur l'implicite d'un réel objectif que la recherche permettrait de dévoiler. En ce qui nous concerne, nous nous bornons à revendiquer l'étude des pratiques enseignantes en assumant la distinction entre le réel et la connaissance du réel.

Un autre niveau de distinction nous paraît plus important en ce sens qu'il ne porte pas sur une querelle lexicale, il s'agit de la distinction entre la connaissance de l'enseignant[13] et la connaissance du chercheur.

Reprenons tout d'abord la distinction opérée par Alfred SCHÜTZ (1987) entre la " connaissance ordinaire " (celle des acteurs) et la " connaissance savante " (celle des chercheurs). Pour cet auteur, la connaissance savante s'élabore à partir de la connaissance ordinaire à l'aide de la méthodologie de recherche. Dans ce prolongement, nous pouvons d'ores et déjà distinguer clairement la connaissance de l'enseignant de la connaissance du chercheur. Mais il convient d'aller plus loin : la connaissance de l'enseignant à laquelle nous accédons grâce aux entretiens a posteriori est déjà une connaissance seconde. Même si on peut accepter qu'elle ne soit pas indépendante de la connaissance en action, il s'agit toutefois d'une connaissance construite dans un contexte d'entretien. C'est ce qu'Alfred SCHÜTZ repère comme le passage des " motifs en vue de " (la situation projetée que l'acteur veut réaliser par l'action) aux " motifs parce que " (qui l'a déterminé à agir comme il le fait mais qu'il ne peut saisir qu'après l'action).

Par conséquent, le matériau à partir duquel va s'élaborer la " connaissance scientifique " est constitué des traces " secondes " de la connaissance de l'enseignant et des traces de la connaissance de l'observateur élaborée à partir des matériaux de l'observation (donc nécessairement secondes de par la saisie et le traitement des éléments empiriques). Cela nous amène à distinguer également l'observateur et le chercheur.

Au final, nous pouvons dire que le chercheur construira sa " connaissance scientifique " dans une interaction (structurée bien sûr par la méthodologie de recherche) avec un " objet " constitué des connaissances " secondes " de l'enseignant et de l'observateur[14]. Cette connaissance scientifique se nourrira de l'explicite des deux connaissances secondes et s'attachera à mettre au jour une part d'implicite des pratiques.

3.2 - Distinguer les finalités

L'hypothèse téléologique attire notre attention sur la question des finalités. Il convient, là aussi, de procéder à une double distinction. La première concerne la différence de

finalités de l'enseignant qui se situent au niveau de l'action et du chercheur qui se situent au niveau de la connaissance sur l'action. Nous traiterons ce point dans le paragraphe consacré à l'éthique.

La seconde distinction porte sur les différentes finalités " en jeu " :

- Dans ses pratiques professionnelles l'enseignant poursuit des finalités en lien plus ou moins direct avec les finalités de sa fonction institutionnelle.
- La situation d'entretien va, elle aussi, être finalisée par l'enseignant ce qui le conduira à transformer les finalités des pratiques en les " énonçant " (rationalisation a posteriori, souci de prestance, attentes supposées du chercheur, etc.)
- Les finalités du chercheur sont également présentes et, pour partie au moins, se retrouvent dans sa problématique
- Les finalités de l'observateur ne sont pas indépendantes de celles du chercheur (de par le lien entre la problématique et la partie de la méthodologie que constitue l'instrumentation) mais elles s'en émancipent de par la spécificité même de la situation d'observation.

Cette série de distinctions est importante en ce sens où elle remet en cause l'idée qu'une problématique rigoureuse et fixée au départ pourrait " résister " à la rencontre avec le terrain. La problématique est une construction qui ne se limite pas à la phase initiale (celle qui précède la phase empirique). Il est d'ailleurs préférable de parler de la problématisation comme un processus continu qui va devoir se métisser, avoir à composer avec les différentes finalités en jeu. La problématisation est un projet, toujours en devenir, préservé " en évolution " par les dynamiques des finalités côtoyées.

Dans le cadre de nos travaux, cette évolution de la problématisation a été maintes fois repérable, aussi bien lors des entretiens lorsque l'enseignant va convoquer un " motif parce que " inattendu ou lorsqu'il va faire état de préoccupations non envisagées, que lors de l'observation quand une phrase, un geste, un incident ne concernant pas directement nos préoccupations d'observateur va ouvrir de nouvelles perspectives. De la même manière l'analyse des données empiriques et leurs interprétations vont infléchir la problématisation. Nous sommes tout à fait là dans une conception active de la construction de connaissances ou au moins une partie du chemin " se fait en marchant "[15]. Il ne faudrait toutefois pas laisser croire que c'est l'opportunisme qui structure la problématisation, le cap est fixé mais il n'a rien du " point fixe " (on sait " vers où " l'on va), la méthode est arrêtée mais elle n'est pas fermée, les hypothèses sont posées mais elles sont évolutives. Chaque recherche n'est d'ailleurs qu'une étape et la problématisation se prolonge dans la recherche qui suit.

Au passage, il est intéressant de constater que le paradigme constructiviste, s'il étaie nos procès de recherche, éprouve des difficultés certaines à investir la sphère de l'écriture scientifique. Les règles de présentation d'un article (et de recevabilité par un comité de lecture) s'accommodent mal avec ce caractère évolutif de la problématisation : de manière générale, il est demandé que la problématique soit posée au départ ce qui incite les auteurs à présenter l'état final de leur problématisation et d'obtenir par là même un gain de cohérence.

Remarquons toutefois qu'une forme d'écriture scientifique semble échapper à cette réification, il s'agit des notes de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches (HDR), certainement à cause de leur spécificité qui est de rendre compte d'un parcours de recherche et " l'évolution " n'est pas ici " occultée ", elle est, à l'inverse, valorisée.

3.3 - La question de la validation

Dans le paragraphe précédent, nous avons montré le caractère évolutif de la problématisation et nous pouvons pour partie reprendre un raisonnement analogue à propos de la construction des connaissances.

L'épistémologie constructiviste nous permet toutefois de franchir deux paliers supplémentaires. Tout d'abord la connaissance est envisagée comme un récit dont le dernier mot n'est jamais écrit, le Monde 3 décrit par POPPER. Il s'agit d'un récit écrit à plusieurs mains où chaque co-auteur aura fait sien (en le transformant) ce qui précède sa contribution pour pouvoir l'élaborer. Chaque nouvelle connaissance est à la fois " une " (il s'agit d'une construction relevant d'une interaction singulière entre un chercheur et son objet de recherche) et " universelle " dans le sens où elle va s'émanciper et prendre une place dans ce récit provisoire (et le transformera). Nous retrouvons sans difficulté la proposition piagétienne de mobilisation des méthodes psycho-génétique et historico-critique appliquées ici à la connaissance.

Un second palier peut être franchi à partir de ce que Jean-Louis LE MOIGNE appelle la " faisabilité projective " et l'accent qui est mis sur la question de la validation de la connaissance. En substituant à la quête d'une " vérité objective " (validité universelle), une " vérité scientifique provisoire ", il s'avère nécessaire, pour l'épistémologie constructiviste, d'en expliciter les conditions de validation. Ces conditions de validation relèvent simultanément de plusieurs niveaux, du contexte scientifique de production (l'état du récit scientifique à ce moment-là), du contexte du chercheur (histoire personnelle, parcours scientifique, équipe de recherche, finalités, compétences, etc.), du contexte social (opportunité, contrat de recherche, moyens, etc.) et, bien sûr, du procès de recherche.

Comme la problématisation, la validation est un processus continu qui accompagne l'ensemble du procès de recherche. De la même manière, elle est pensée dès le départ, mais elle aussi va se métisser de par sa confrontation aux contraintes de l'empirie. Elle va, en permanence, faire l'objet d'une négociation entre le souhaitable et le possible et contraindre le chercheur à fixer un seuil de recevabilité qui est directement tributaire des finalités de ce chercheur mais n'est pas non plus sans lien avec la dimension déontologique.

Quoi qu'il en soit, l'épistémologie constructiviste valorise un processus de validation longtemps resté la face cachée du procès de recherche. En mettant ce processus au jour, elle invite le chercheur à une analyse de sa propre production de connaissances et elle positionne le destinataire en partenaire sinon du procès de recherche, tout au moins de l'utilisation des connaissances produites. Nous retrouvons ici la définition que donne Jean-Marie BARBIER (2000) de cette épistémologie : " Cette approche consistera pour l'essentiel à considérer la démarche de production de connaissance sur les actions elles-mêmes comme une action susceptible d'être analysée avec les mêmes outils " (p. 26)

Dans le cadre de la recherche sur les pratiques enseignantes, l'explicitation des conditions de validation des connaissances énoncées n'est pas véritablement habituelle même si certains auteurs ont fortement attiré l'attention sur ce point (BRU, 1998, 2002) et si, ces derniers temps, nous pouvons la retrouver en filigrane du débat sur la " généralisation des résultats "[16] qui sert en fait à masquer la querelle " serpent de mer " entre les approches qualitatives et les approches quantitatives . Elle nous semblerait pourtant nécessaire car l'association des mots-clés " recherche " et " pratiques enseignantes " recouvre une diversité de pratiques sociales fort différentes : certains sont " en recherche ", d'autres font " de la recherche " ; parmi ces derniers certains font de la recherche " pour " les pratiques enseignantes et d'autres " sur " ces mêmes pratiques. S'il n'est pas dans notre propos d'établir des hiérarchies ou de surenchérir sur les anathèmes que se lancent ces différentes catégories de " chercheurs ", il serait beaucoup plus simple que chaque énoncé revendiquant le statut de scientifique soit accompagné de l'explicitation des conditions de sa production. Deux difficultés très différentes ne sont pas à occulter, d'une part le calibrage des articles scientifiques offre rarement suffisamment d'espace pour développer ce point et d'autres part, cette stratégie d'élucidation est sous-tendue par l'adhésion au principe gnoséologique du constructivisme et ne semble pas pouvoir être adoptée par les tenants d'une " vérité absolue " qui pourrait y voir une relativisation subversive de leurs résultats.

4 - LA COMPOSANTE MÉTHODOLOGIQUE

4.1 - La construction d'éléments empiriques

Dans la recherche sur les pratiques enseignantes, la terminologie de " données " est souvent mobilisée pour nommer les éléments empiriques : en France, on parle plutôt de " recueil de données " et au Québec de " collecte (ou de cueillette) des données ". Dans tous les cas, le mot " données " renvoie à la fois à un réel et à l'opération de prélèvement d'informations sur ce réel totalement objectifs. Ce mot n'est pas compatible avec l'épistémologie constructiviste pour laquelle nous retiendrons " construction d'éléments empiriques ". Cela nous invite à préciser les différents niveaux de construction auxquels nous sommes confrontés dans nos recherches.

- lors de la phase d'entretien a posteriori l'enseignant construit des connaissances sur ces pratiques pour les énoncer à " l'interviewer " en répondant à ses questions. Même si le contenu est fortement référé aux connaissances mobilisées par l'enseignant dans le cours de ses pratiques, nous serions tenté de parler ici de co-construction d'éléments empiriques car les finalités de l'interviewer traduites par les questions qu'il pose sont loin de fournir une contribution négligeable à cette construction [17].
- lors de la phase d'observation, la construction des éléments est fortement orientée par le dispositif prévu. C'est une évidence lorsque nous utilisons des grilles d'observation qui circonscrivent l'observation à une série d'éléments repérés a priori. A notre sens, ce n'est pas vraiment différent dans le cadre d'une observation ethnographique car, même si la palette des éléments pris en compte est plus large, elle reste tributaire du projet de recherche et par là même focalise l'attention de l'observateur sur certains éléments au détriment d'autres. D'ailleurs, quand des éléments sont " hors de propos " par rapport à la recherche, ils ne sont pas toujours inscrits dans le carnet de bord (de la même manière que quand ils " n'entrent " pas dans la grille) [18].
- lors de la phase de " mise en ordre " (saisie, codage, traitements statistiques, etc.) des éléments observés (mais aussi écoutés) s'opère une nouvelle construction des éléments empiriques, une sorte de " 2ème tour " dans la sélection et la mise en forme de l'information.

Cet à ce dernier stade qu'est stabilisé le corpus empirique dont va s'emparer le chercheur pour procéder à ses analyses et à ses interprétations et construire ainsi des connaissances. Nous pouvons voir que cette connaissance, dont le résultat pourra être communiqué, est d'abord un processus qui a subi moult transformations lors des constructions successives qui ont permis sa production (il faudrait bien sûr rajouter la phase d'écriture de l'article).

4.2 - Le principe de la double lecture

Examinons à présent comment le principe méthodologique sur lequel repose nos travaux peut s'avérer compatible avec une épistémologie constructiviste.

Rappelons que, pour l'étude des interrelations de l'enseignant et de ses contextes, nous articulons une lecture du " contexte pour l'enseignant " et du " contexte pour le chercheur ", c'est-à-dire que nous portons notre attention sur les deux pôles de ces interrelations.

Notre objectif est de pouvoir ainsi appréhender à la fois la sphère des pratiques " conscientisées " par l'enseignant (qui correspond aux connaissances construites par l'enseignant sur ses pratiques) et la sphère " non conscientisée " par l'enseignant (et qui correspond aux connaissances construites par l'observateur sur les pratiques de l'enseignant en " entrant " donc par le contexte).

Notre démarche nous paraît retrouver la double lecture préconisée par Jean PIAGET dans le cadre de l'épistémologie génétique (et donc dans la lignée de l'épistémologie constructiviste). Il ne semble pas nécessaire de développer le rapprochement entre " contexte pour l'enseignant " et approche psycho-génétique car nous sommes dans les deux cas dans le cadre de connaissances construites par le sujet, dans notre cas par l'enseignant sur ses pratiques. De l'approche historico-critique, nous retiendrons l'importance de la prise en compte à la fois de l'épaisseur temporelle et du poids du collectif mais nous élargirons cette approche par " l'objet " à l'aide d'une lecture, " extérieure " au sujet, des contextes de l'action en situation, c'est " le contexte pour l'observateur ".

A la suite de ces remarques, il paraît acceptable de considérer le principe de double lecture tel que nous le mobilisons dans nos travaux comme compatible avec l'épistémologie constructiviste.

5 - LA COMPOSANTE ÉTHIQUE

Sans entrer dans une définition très approfondie de l'éthique, nous l'appréhenderons dans le prolongement de Michel FOUCAULT comme une pratique réfléchie de notre liberté de chercheur. Cet espace de liberté s'ouvre à partir du moment où les règles de la déontologie (par ailleurs largement tacites) sont devenues muettes et l'éthique relève de ce " débat intérieur " auquel se livre le chercheur pour assumer cette liberté. Notre réflexion porte principalement sur les questions soulevées par les relations chercheur / enseignants durant les trois phases de leurs collaborations.

5.1 - L'éthique de la préparation de la recherche

Dans la plupart des recherches que nous menons, nous sommes à l'origine de la " demande " et il convient de " travailler " cette demande, sur le mode de l'apprivoisement. Cela signifie qu'il faut d'abord gagner la confiance des enseignants, c'est à dire lever cette suspicion récurrente " d'espion de la hiérarchie " dont nous sommes potentiellement affublés. Mais l'apprivoisement ne peut se limiter à " rassurer " les enseignants. A l'instar du renard pour le Petit Prince, il faut faire naître le " désir " d'être apprivoisé et nous utilisons pour ce faire deux principes : la transparence et la négociation.

Tout dispositif de recherche a un coût pour les acteurs concernés. Dans le cas de nos recherches sur les pratiques enseignantes, ce coût englobe à la fois des éléments " objectifs " (en termes de temps mobilisé en particulier) et des éléments " subjectifs " (perturbation du fonctionnement de la classe par la présence d'un observateur, conditions émotionnelles de l'observé, questionnements consécutifs aux entretiens, etc.). Le principe de transparence est de ne pas nier cet investissement et même de le préciser avec les enseignants. Cette discussion débouche naturellement sur la question de la " compensation " de cet investissement : elle est annoncée comme une contribution à la réflexion sur leurs pratiques ce qui nous positionne à la fois comme " différent " des enseignants mais suffisamment " proche " pour permettre un échange (et lève les dernières suspicions " d'évaluateur ").

L'échange s'amorce d'ailleurs dès cette phase où ce principe de clarification est ensuite relayé par celui de négociation. Cela signifie que nous reconnaissons aux enseignants la possibilité de modifier aussi bien le dispositif de recherche que celui de la restitution. Cette négociation est, de notre côté, bornée par deux limites (et pourrait déboucher sur le renoncement à ce projet) :

- que notre dispositif soit en mesure d'assumer l'opérationnalisation de notre problématique
- que la phase de restitution ne soit pas envisagée comme un apport de réponses ou de solutions directes aux problèmes rencontrés par les enseignants.

5.2 - L'éthique de la mise en œuvre

Dans le prolongement de l'apprivoisement qui a marqué la phase de préparation, nous qualifierons notre place dans l'école durant la phase de mise en œuvre comme celle d'un " invité ". Si l'apprivoisement a permis d'obtenir une invitation, il nous semble important (et nécessaire pour la dynamique de la recherche) de préserver et d'entretenir une " proximité relationnelle " avec les enseignants.

Ce statut d'invité se traduit par une certaine disponibilité (ou souplesse) pour fixer les rendez-vous pour les entretiens ou l'échéancier des observations spécifiques. Sans rien remettre en cause de ce qui a été négocié au préalable, nous rappelons systématiquement que nous voulons éviter de perturber, que l'important est d'abord le fonctionnement de l'école et que nous sommes prêt à différer si nécessaire. Les enseignants sont partie prenante d'un dispositif dont la mise en œuvre peut également être négociée et leur participation " active " aux planifications diverses perpétuent la dynamique d'engagement. Ils ont participé à la construction du dispositif, ils participent à sa mise en œuvre.

5.3 - L'éthique de la restitution

Précisons tout d'abord que la phase de restitution, comme les précédentes, est sujette à négociation et peut aller d'un simple exposé à un dispositif de formation structuré à partir des apports de la recherche (voir MARCEL 2003 pour une présentation d'un de ces dispositifs). BERGIER (2000) définit la posture de " restitution suspensive " qui préconise de garder la restitution comme une question ouverte, c'est-à-dire ajustable en fonction des contextes sociaux et institutionnels. Cet ajustement se fera en fonction des conséquences de la restitution, en s'attachant à essayer de les anticiper tout en sachant qu'on ne pourra pas les maîtriser.

Nous rapprocherons notre posture de cette définition en raison, principalement, du statut de l'enseignant dans nos travaux. Nous faisons en sorte que le statut de l'enseignant au sein du dispositif de recherche soit conforme à l'enseignant du procès de recherche (en tant que visée du projet de connaissance), c'est-à-dire, dans les deux cas, un sujet susceptible d'être tour à tour et simultanément agent, acteur et auteur de ses pratiques. La restitution suspensive permet aux enseignants de s'approprier la phase de restitution comme ils se sont appropriés les précédentes, d'être en fait co-constructeurs du dispositif de recherche.

La restitution des résultats aux enseignants passe nécessairement par une phase de traduction : les enseignants attendent des apports sur " leurs " pratiques dans " leur " école et non des descriptions de processus " généraux " organisateurs des pratiques enseignantes. Cette traduction passe par la co-construction d'un " espace du particulier ", de la rencontre possible entre un chercheur (qui préserve à la fois son statut symbolique et ses visées de généralisation) et des enseignants (qui conservent une place reconnue dans le dispositif et sont en mesure d'intégrer cette contribution à la réflexion sous-tendant l'évolution de leurs pratiques). Nous pourrions qualifier cet espace de " tiers espace " en ce sens qu'il n'est extérieur ni aux pratiques de recherche (rajoutons que les apports de la phase de restitution

sont réinvestis dans l'interprétation) ni aux pratiques enseignantes mais surtout qu'il est co-construit par les deux partenaires et traversé par leurs finalités différentes.

5 - LES POINTS D'APPUI POUR NOS RECHERCHES

En synthèse de cet article, nous reprendrons les quatre principaux éléments de clarification de l'ancrage de nos recherches dans une épistémologie constructiviste.

Le constructivisme se caractérise d'abord par la définition d'un réel " construit " qui nous invite à écarter la notion de " données " pour lui substituer celle " d'éléments empiriques construits " en repérant les différentes phases (successives et en interrelations) de construction de ces éléments. En suivant, il s'agit de renoncer à l'étude des pratiques enseignantes " effectives " pour ne pas entretenir la confusion entre le réel des pratiques et la connaissance de ces pratiques.

Cette construction du réel est évidemment tributaire du point de vue et des acteurs concernés. Ainsi, il conviendra de différencier clairement le réel du " point de vue " du chercheur et le réel du " point de vue " de l'enseignant. Plus précisément, nous distinguerons à la fois les connaissances des enseignants sur leurs pratiques des connaissances du chercheur sur ces mêmes pratiques (qui sont d'ailleurs construites à partir d'un double corpus de connaissances secondes) et les différentes finalités des différents acteurs lors des différentes phases constitutives du procès de recherche. Au niveau méthodologique, cela se traduit par la mobilisation du principe de " double lecture " et par l'articulation, aussi bien pour les pratiques enseignantes individuelles que collectives, une lecture du " contexte pour l'enseignant " avec une lecture du " contexte pour l'observateur "

Le constructivisme ne permet pas d'envisager un procès de recherche rigoureusement planifié dès le départ qu'il suffirait ensuite " d'appliquer ". Ce procès se " construit " lui aussi de manière progressive et évolutive. Cette dynamique nous conduit d'une part à envisager la problématisation comme un projet, un processus continu et ajustable tout au long du procès de recherche et, d'autre part, à réhabiliter le processus de validation en le considérant certes comme continu mais surtout en assujettissant la " livraison " des résultats à la présentation de ce processus (principe de faisabilité projective). Ainsi tout énoncé scientifique sur les pratiques enseignantes (et toute utilisation de cet énoncé, ce qui renvoie à la socialisation de la recherche) pourra se faire en toute connaissance des conditions de sa production.

Enfin, le constructivisme défend le principe d'une démarche de recherche susceptible d'être elle-même " objet " de recherche à partir des cadres qu'elle mobilise. Dans le cas de nos travaux, l'enseignant " étudié " et l'enseignant " rencontré " sont dotés d'un statut

équivalent et le choix du constructivisme contribue donc à structurer une éthique de la recherche sur le mode du partenariat, c'est-à-dire d'une co-construction par l'enseignant et le chercheur du dispositif mobilisé lors des trois phases de la collaboration. Cela se traduit par la phase de préparation de la recherche pensée sur le mode de " l'apprivoisement " en s'appuyant sur les principes de transparence, de négociation et de contractualisation, celle de la mise en œuvre pensée à l'aide d'une posture " d'invité " pour le chercheur qui permet d'assumer le fait d'être co-constructeur de la situation étudiée et celle de la restitution pensée au sein d'un tiers espace (" l'espace du particulier ") propice à la fois (grâce à la traduction des résultats) à la rencontre et au respect les différences. Ces choix éthiques ont des conséquences méthodologiques car ils invitent à privilégier une étude des pratiques enseignantes sur la durée (comme l'approche ethnographique) et à intégrer les retours de la phase de restitution au processus d'interprétation.

NOTES

[1] Pour un large balayage de ces travaux, voir MUTELESI (1998) et LE MOIGNE (1999).

[2] Ce tableau est adapté de LE MOIGNE (1999) et nous reprenons la terminologie qu'il a utilisée, Fig. 2 p. 116.

[3] LE MOIGNE (1999) p. 118.

[4] LE MOIGNE (1999) p. 109.

[5] LE MOIGNE (1999) p. 115.

[6] LE MOIGNE (1999) p. 66.

[7] LE MOIGNE (1999) p. 70.

[8] LE MOIGNE (1999) p. 71.

[9] LE MOIGNE (1999) p. 74.

[10] LE MOIGNE (1999) p. 76.

[11] Nous pourrions rapidement distinguer la phénoménologie transcendantale de Edmund HUSSERL qui accorde le primat à la conscience sur l'existence avec le Moi transcendantal, de la phénoménologie existentielle de Maurice MERLEAU-PONTY qui accorde le primat à l'existence sur la conscience (voir à ce propos DE WAELHENS, 1988).

[12] Voir par exemple : VENTURINI, P., AMADE-ESCOT, C., TERRISSE, A. (dir.)(2002). Études des pratiques effectives: l'approche des didactiques. Grenoble: La Pensée Sauvage.

[13] Ce terme est utilisé de manière générique et englobe le niveau individuel et le niveau collectif.

[14] En ce sens, notre proposition se différencie de celle de SCHÜTZ pour qui la " connaissance savante " s'élabore " exclusivement " à partir de la " connaissance ordinaire " des acteurs.

[15] Emprunté à Antonio MACHADO.

[16] Qui est évidemment tributaire des conditions de production des dits résultats.

[17] Nous rejoignons en partie la réflexion de Françoise HATCHUEL (2004, p. 102) : " C'est pourquoi nous parlons de co-construction de sens entre chercheurs et sujets observés, en soulignant que, pour nous, la notion de co-construction n'implique pas une symétrie entre les deux partenaires, mais au contraire un partage des tâches, et des rôles différents attribués aux uns et aux autres ".

[18] Un exemple très récent. Nous observions une classe de maternelle en nous intéressant aux relations entre pratiques individuelles et pratiques collectives dans le cadre de la mise en œuvre d'un projet. Une fillette (visiblement grincheuse) va placer l'étiquette avec son prénom sur le panneau prévu à cet effet mais en la dissimulant derrière celle d'un camarade. Au moment du regroupement pour l'appel, l'enseignante " rectifie " la place de l'étiquette sans y prêter attention. Quelques minutes plus tard l'élève a vomi et a dû rentrer chez elle. Cet incident ne concernait pas directement notre projet mais si nous ne l'avons pas noté (mais gardé en mémoire) c'est qu'il pouvait aussi relever d'une forme de " dénonciation " en mettant le doigt sur un déficit dans la prise d'information de la part de l'enseignante.

BIBLIOGRAPHIE

BARBIER, J-M. (dir) (2000). *L'analyse de la singularité de l'action.* PUF : Paris.

BEAUD, S. et WEBER, F. (2003). Guide de l'enquête de terrain. Editions La Découverte : Paris.

BERGER, P. et LUCKMANN, T. (1996). *La construction sociale de la réalité*. Editions Armand Colin : Paris.

BERGIER, B. (2000), *Repères pour une restitution des résultats de la recherche en sciences sociales.* Editions L'Harmattan : Paris

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2002). *Liens des chercheurs aux praticiens dans l'observation des pratiques enseignantes.* Séminaire OPEN, Nanterre, mars 2002.
http://xnet2.u-paris10.fr/pls/portal30/docs/FOLDER/INTRANET/cdr/cref/open2/seminaires.htm

BRU, M. (1998). La validation scientifique des propos et discours sur les pratiques d'enseignement In HADJI, C. et BAILLE, J. (dir.) *Recherche et éducation. Vers une nouvelle alliance.* Editions de Boeck : Bruxelles.

BRU, M. (2002) Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer, *Revue Française de Pédagogie*, p. 63 – 73. N° 138.

BRU, M. (2004) Les pratiques enseignantes comme objet de recherche in MARCEL, J-F. (Dir.) *Les pratiques enseignantes hors de la classe.* Editions L'Harmattan : Paris.

CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. PUF : Paris.

DE WAELHENS, A. (1988). *Phénoménologie*, Encyclopaedia Universalis, Corpus 14, p. 427 – 429, Edition 1988.

FOUREZ, G. (1994). Constructivisme et justification éthique In *Revue des sciences de l'éducation,* XX, n° 1, pp. 157-174, 1994.

HATCHUEL, F. (2004) Le sujet dans l'approche clinique In MARCEL, J-F. et RAYOU, P., *Recherches contextualisées en éducation*, INRP, Collection Biennale, p. 99 – 107.

LE MOIGNE, J-L (1999). *Les épistémologies constructivistes*. PUF : Paris (1ère édition : 1995)

MARCEL, J-F. (2002a), Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes, *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, p. 103 – 114.

MARCEL, J-F. (2002b). La connaissance de l'action et des pratiques enseignantes In MARCEL, J-F. (Ed). *Les sciences de l'éducation : des recherches, une discipline*. Editions L'Harmattan. p. 79 – 112.

MARCEL, J-F. (2002c). Approche ethnographique des pratiques enseignantes durant les temps interstitiels. *Revue Spirale* n° 30, p. 103 – 120.

MARCEL, J-F (2003). De l'école maternelle à l'Université in " *Analysons nos pratiques* ", *Cahiers Pédagogiques*, n° 416, septembre 2003, p. 40 – 43.

MARCEL, J-F. (2004a). Le système des pratiques professionnelles de l'enseignant de maternelle In MARCEL, J-F. (dir). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Editions L'Harmattan : Paris.

MARCEL, J-F (2004 b). Pratiques enseignantes d'orientation. Le cas de la décision du " passage " d'un élève au cours d'un Conseil de Cycle à l'école primaire. *Revue Orientation scolaire et professionnelle*, 33, n°1, p. 25 – 45.

MARCEL, J-F (2004 c). Experiencia y formacion profesionales. *Revista Comunicacion y Pedagogia*, N°195 (Barcelona, Espana), p. 47 – 52.

MARCEL, J-F (2004 d) Recherches contextualisées et pratiques enseignantes In MARCEL, J-F. et RAYOU, P. (Dir.). *Recherches contextualisées en éducation*. Collection de la Biennale. P.13 – 28. INRP : Paris.

MARCEL, J-F. (2004 e). Système des pratiques professionnelles et professionnalité de l'enseignant. Le cas de l'enseignant du primaire en France. In *Année de la recherche en Sciences de l'éducation, année 2003, "Formation des professeurs et identité* ", p. 89 – 100. Editions L'Harmattan : Paris

MARCEL (2004 f) L'école comme espace de pratiques professionnelles et les interactions individualisées dans la classe In Revue Carrefour de l'Education, n° 18, juillet – décembre 2004, p. 42 – 57.

MARCEL (2004 g) Les IUFM en chantier in *Formation et Profession*, Vol. 10, n° 2, Bulletin du CRIFPE, Université de Montréal, Québec, p.37 – 43.

MARCEL (2004 h). L'école à perpétuité ? in Revue Perspectives Documentaires en Education, n° 59, 2003, p. 67 – 78.

MARCEL, J-F (2005 a). *Le développement professionnel de l'enseignant au travers de l'évolution de ses pratiques*. Revue des Sciences de l'Education (accepté, à paraître).

MARCEL, J-F (2005 b). Pratiques de prise en charge des difficultés des élèves dans la classe et dans le cycle in TALBOT, L. (Dir .). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, p. 21 – 33, Editions Eres : Toulouse.

MARCEL, J-F. (2005 c). *De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire* In Revue des Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle, Université de Caen. (accepté, à paraître)

MARCEL, J-F., OLRY, P., ROTHIER-BAUTZER, E. et SONNTAG, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, p. 135 – 170.

MUCCHIELLI, A. (2004). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. *Colloque de l'ACFAS*, 11 mai 2004, Université de Québec (Montréal). http://www.recherche-qualitative.qc.ca/textes_ACFAS04/Muchielli_ARQ-ACFAS.pdf

MUTELESI, E. M. (1998).. Subjectivité comme auto-organisation. Une étude du constructivisme radical au départ d'Husserl. *Dissertation doctorale à l'Institut Supérieur de Philosophie*, Université catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve, Belgique, http://www.univie.ac.at/constructivism/books/mutelesi/3.html

PIAGET (1950). *Introduction à l'épistémologie génétique*. PUF : Paris.

PIAGET, J. (1970). *Psychologie et épistémologie. Pour une théorie de la connaissance*. Editions Denoël : Paris.

POPPER, K. (1998). *La connaissance objective*. Editions Flammarion : Paris.

SCHÜTZ, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Editions Méridiens Klincksieck : Paris.

Épistémologie de la recherche et critique de l'éducation à l'environnement. Vers un développement durable

Olivier Meunier [1]

La recherche en éducation environnementale s'est développée chez les anglo-saxons dans les années 1970 avec le positivisme, le constructivisme et la pensée critique. Dans les années 1990, elle prend une orientation pluridisciplinaire, transnationale, voire comparative. Dans les années 2000, elle est remobilisée autour de la notion de développement durable sur le plan international, ce qui se traduit par des politiques éducatives qui visent à l'intégrer dans les curricula*, comme en France. Dans le contexte de la mondialisation, les différentes conceptions du développement durable ne sont pas réellement prise en compte, notamment celles des pays en développement. Les programmes scolaires des pays dits " développés " intègrent de plus en plus les questions environnementales en les mettant en relation avec le développement durable, mais les aspects culturels pris en considération ne dépassent rarement le territoire local ou national. Cette épistémologie et cette réflexion permettent de questionner le développement durable sur les plans historique et critique.*

Mots clés : Environnement, développement durable, éducation environnementale, épistémologie, pensée critique.

La recherche en éducation à l'environnement est récente puisqu'elle ne remonte qu'au début des années 1970. Ce sont les anglo-saxons (principalement aux États-Unis, en Grande-Bretagne et en Australie) qui vont être les instigateurs et les protagonistes des différents courants de pensée concernant ce qui sera longtemps appelé l'éducation environnementale. Dans les années 1990, les recherches en éducation environnementale et les publications qui en émanent témoignent d'une orientation pluridisciplinaire et transnationale, voire comparative des recherches. Dans les années 2000, l'éducation relative à l'environnement est remobilisée dans un certain nombre de pays membres de l'OCDE, comme la France, autour de la notion de développement durable.

L'éducation à l'environnement et au développement durable peut être considérée comme une réponse à des besoins légitimes qui s'inscrivent à un moment où la notion de développement durable permet de fédérer des intérêts divers qui ne sont pas toujours cohérents. Au nom de l'universalisme du développement durable, semblent être occultées des pratiques et des représentations de sociétés et de cultures qui n'ont pas les mêmes capacités hégémoniques que leurs sœurs généralement situées dans l'hémisphère nord. Les programmes scolaires des pays dits " développés " intègrent de plus en plus les questions environnementales en les mettant en relation avec le développement durable, mais les aspects culturels pris en considération ne dépassent rarement le territoire local ou national.

Nous allons présenter, par une approche historique, les principaux courants de pensée de la recherche relative à l'éducation environnementale, puis examiner son évolution en France dans le contexte de la mondialisation, et enfin, aborder une réflexion sur la dimension critique du développement durable et de son enseignement.

I - ÉPISTÉMOLOGIE DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION ENVIRONNEMENTALE

1.1 - Epistémologie génétique et constructivisme dialectique

Le paradigme de la recherche quantitativiste a dominé le champ de l'éducation environnementale qui s'est développé aux États-Unis dans les années 1970 et 1980, notamment à travers le *Journal of Environmental Education*. Ce sont les chercheurs de l'University of Southern Illinois (Hungerford, Peyton, Wilkie, 1980, 1983 ; Hungerford, Volk, 1990) qui ont influencé les chercheurs et les programmes de recherche en Australie, en Europe et en Asie. Ainsi, Fensham (1978), Lucas (1979) ou Stapp (1980) ont développé des approches quantitatives [2] et des modèles pour la recherche expérimentale dans ce domaine. Le paradigme du positivisme occultait une grande partie des données :

> *une distinction doit être faite entre les phénomènes qui peuvent être soigneusement observés, exactement enregistrés et classifiés et ces interprétations des phénomènes humains qui se concentrent sur des sentiments, des compréhensions et des significations. Le doute et l'ambiguïté doivent être rejetés et l'objectivité affirmée. Ainsi, en termes de recherches, il y a une volonté d'améliorer continuellement ces méthodes qui permettent à des phénomènes sociaux d'être directement observés, décrits et mesurés* (traduction de l'auteur d'après Williams, 1996).

À la fin des années 1990, la tradition quantitativiste et le positivisme orientent encore la recherche en éducation à l'environnement. Néanmoins, progressivement depuis les années 1990, la recherche en éducation environnementale commence à intégrer des méthodologies plus subjectives et interprétatives. Les données quantitatives sont alors

présentées comme l'étape préliminaire de l'enquête, permettant de formuler des hypothèses de recherche dans des directions qui méritent une attention plus qualitative, comme les données cognitives, affectives ou comportementales.

Par exemple, Hungerford et Volk (1990) vont montrer qu'il y aurait trois principales catégories de variables qui favoriseraient le comportement responsable pour l'environnement : les variables d'entrée de niveau comme la sensibilité environnementale, de propriété comme l'investissement personnel, et des variables d'habilitation comme la formulation des stratégies d'action à partir de connaissances et de compétences.

Cette analyse aboutit à l'identification de données à introduire dans un programme éducatif :

- l'enseignement des concepts écologiques environnementaux et les corrélations qui existent entre ces concepts ;
- les situations à préparer pour que les élèves acquièrent une certaine sensibilité environnementale afin qu'ils adoptent des comportements appropriés ;
- un programme d'enseignement permettant d'acquérir ces connaissances issues de la recherche et de les reformuler en pratiques citoyennes et donc d'actions responsables.

Hungerford et Volk en concluent que le matériel didactique en éducation environnementale ne permet pas de développer des compétences en matière d'investigation, d'évaluation, de responsabilités citoyennes, et que très peu de programmes en éducation environnementale intègrent la participation active des élèves. L'enseignant et les élèves, dans cette approche de type béhavioriste, se voient ainsi orientés par les chercheurs qui ont fixé un cadre préétabli : ils peuvent ainsi mettre en place des stratégies comportementales d'interposition et y introduire de nouveaux éléments afin de produire à volonté des changements comportementaux, même si les enseignants ou les élèves ne veulent pas nécessairement changer de cette façon (Robottom, Hart, 1993 ; Hines J., Hungerford H., Tomera A, 1993).

Ainsi, selon cette approche déterministe, il s'agit d'amener les individus à se comporter de manière responsable par rapport à l'environnement par le biais de stratégies comportementales d'interposition, ce comportement environnemental ou écologiste ayant longtemps été identifié comme l'objectif final de l'éducation environnementale (Hungerford, Sia, Tomera, 1985).

1.2 - Les approches interprétatives et le constructivisme

Le constructivisme est un courant de pensée qui s'est constitué en opposition au courant empiriste. Alors que le positivisme considère que l'individu n'a aucun poids sur le réel, le constructivisme défend l'idée selon laquelle l'individu est tout à fait central dans la construction du réel :

Le monde de la réalité vécue et les significations des situations spécifiques qui constituent l'objet général de la recherche sont pensés comme construits par les acteurs sociaux…, les acteurs singuliers, à des moments particuliers, avec des représentations en dehors des évènements et des phénomènes s'inscrivant dans la durée, par des processus prolongés et complexes d'interaction sociale impliquant l'histoire, la langue et l'action (Traduction de l'auteur, d'après Schwandt, 1994).

Le monde subjectif de l'expérience humaine est central et il n'est plus possible d'affirmer que les théories du comportement humain puissent être systématisées et généralisées :

Les chercheurs dans la tradition interprétative affirment que le comportement humain est trop multiple et complexe à décrire par des généralisations et des théories. Ils maintiennent que le comportement humain relève de situations singulières et que n'importe quelle tentative visant à systématiser le comportement humain provoquerait une connaissance inachevée et incertaine (Fien J., Hillcoat, 1996).

Dans l'approche interprétative, le chercheur suppose que les actions de l'homme ne peuvent être comprises que par rapport aux significations par lesquelles les acteurs sociaux rendent ces actions intelligibles. L'appréhension de la réalité sociale ne se fonde plus sur l'abstraction de variables, d'hypothèses et d'opérations statistiques : les actions ne peuvent être comprises qu'en termes de signification, la recherche interprétative ayant pour objet l'explication de ces actions et significations (Robottom, Hart, 1993). Elle considère que les principes et les thèmes peuvent être transférables et non pas copiables ou généralisables. Elle favorise les études de cas, les observations participantes, les entretiens semi-directifs, les analyses de discours dans l'enseignement, vise à savoir comment les élèves et les enseignants comprennent, pensent et utilisent les concepts environnementaux, quelles expériences en découlent, etc.

Certains chercheurs préfèrent utiliser le terme de constructivisme à celui d''interprétivisme' pour les investigations qui se veulent essentiellement qualitatives. Un certain nombre de recherches publiées (Brody, 1990-1991 ; Brody, Koch, 1989-1990 ; Liwoski, Hisinger, 1992 ; Wals, 1992) principalement dans le *Journal of Environmental Education* ont été identifiées comme constructivistes par Robertson (1994). Les élèves sont alors considérés comme de véritables acteurs de la recherche puisqu'ils abordent chaque situation avec un faisceau complexe d'idées, de croyances, de valeurs et d'émotions, tandis que le rôle du chercheur se limite à être un déclencheur potentiel entre ces engagements cognitifs existants et la nouvelle information qui détermine comment l'élève répondra aux propositions de l'enseignant (Snively, 1986). Ainsi, la vision constructiviste de la science est avant tout une construction soigneusement vérifiée : dans nos tentatives de représenter le monde, nous construisons des entités théoriques qui prennent à leur tour une réalité

(Driver, 1987). Ici, le terme de construction montre bien que ces catégories existent dans une pensée singulière parce qu'elles ont été construites ou encadrées dans la signification en tant qu'entités discrètes, ce qui permet d'organiser des expériences en catégories (Cherrylholmes, 1988).

À partir des travaux de Piaget et d'Ausubel, l'un des principaux objectifs du constructivisme dans l'éducation scientifique a été d'étudier les connaissances existantes des enfants en bas âge que ces derniers seraient en mesure d'apporter aux situations d'enseignement, afin de les expliciter et les caractériser. Cela suppose (Gowin, 1981 ; Gowin, Novack, 1984, Driver, 1989, Millar, 1989) que ces enfants connaissent déjà beaucoup de choses avant de rentrer à l'école et que l'enseignement soit un processus de ré-éducation, une reconstruction de ce qu'ils savent déjà et une évaluation de ces connaissances dans de nouveaux modèles.

Cela a donné lieu à de nombreuses études (Driver, Erickson, 1983 ; Hewson, Hamlyn, 1983 ; Shipstone, Rhoneck, Jung, Karrqvist, Dupin, Joshua, Licht, 1989) visant à sonder la compréhension des élèves des expériences scientifiques qui sont effectuées en classe, leur interprétation des principes scientifiques qui les sous-tendent, mais aussi à discuter des définitions et des distinctions (entre une variété de constructions) qui ont été utilisées pour encadrer les résultats de telles études, qu'il s'agisse des concepts, des prénotions, des conceptions alternatives, naïves, etc. Les entretiens ouverts sont alors utilisés par les chercheurs pour donner aux élèves le maximum de liberté dans l'expression de leurs réponses.

D'après l'analyse des textes constructivistes de Robertson (1994), l'environnement est appréhendé comme une construction sociale et non pas une réalité séparée de nous-mêmes. Le constructivisme devient prépondérant à la fin des années 1980 et au début des années 1990 (Robertson, 1994).

1.3. - La tradition critique dans la recherche

Le courant critique se situe entre le positivisme et le courant interprétatif. Il va essayer de montrer que le paradigme interprétatif ne tient pas compte du fait que nos visions subjectives sont à la fois intérieurement construites et influencées par les forces sociales : les individus ou les groupes sociaux ne peuvent être appréhendés séparément de leur contexte social (Fien, Hillcoat, 1996). L'approche critique a été considérée comme une enquête idéologiquement orientée (Carr, Kemmis, 1983 ; Guba, 1990 ; Green, 1990). Elle vise la justice sociale et son intention se veut émancipatrice pour transformer les pratiques éducatives à travers la critique idéologique. Le paradigme critique est la seule méthodologie de recherche qui a pour objectif de transformer le paradigme social dominant. Ce type d'investigation encourage les enseignants à adopter une position de

recherche vers leurs propres activités environnementales d'éducation. Elle peut favoriser la mise en place de collaboration entre les élèves, les enseignants et les communautés locales pour déboucher sur de véritables projets de développement durable. Cette approche remet en cause la pédagogie traditionnelle disciplinaire et implique des modifications dans les programmes d'enseignement et de formation des enseignants. Les techniques d'enquête de la tradition critique relèvent principalement de l'analyse de discours (Bennet, 1996) qui vise à déconstruire les idées préconçues, le matériel didactique et les pratiques pédagogiques existantes, mais aussi de la recherche active (Hillcoat, 1996) et de l'ethnographie critique (William, 1996). Cette recherche active émancipatrice est effectuée par les participants afin d'améliorer la rationalité et la justesse de leurs propres pratiques, ainsi que les situations dans lesquelles les pratiques sont effectuées (Tesch, 1996). Selon Cohen et Manion (1989, traduction de l'auteur), la recherche active socialement critique est :

en situation : elle permet de diagnostiquer un problème dans un contexte spécifique et d'essayer de le résoudre dans ce contexte. Elle prône généralement la collaboration : les équipes de chercheurs et de praticiens travaillent ensemble sur un projet ; ce sont les membres de l'équipe qui participent directement ou indirectement à mettre en application la recherche, et elle est individuelle et évaluative : des modifications participatives sont évaluées sans interruption dans une situation continue.

Selon Hillcoat (1996), la recherche critique implique la validation de son contexte spécifique pour que le chercheur puisse écarter ses interprétations dues à sa polarisation personnelle. Il décrit quatre moyens de validation de la recherche : utiliser au moins deux méthodes de recueil des données, faire participer les acteurs sociaux en leur montrant les résultats des chercheurs et en relever leurs réactions, valider les expériences par la théorie existante ou la prolonger, et enfin valider les changements de comportements des acteurs si le projet de recherche active a une efficacité émancipatrice.

1.4. - Les nouvelles tendances

La recherche environnementale en éducation s'est progressivement détachée de ses bases positivistes, même si les études quantitatives sont encore importantes. Les études qualitatives sont montées en puissance dans les années 1990 et 2000, mais certaines restent basées sur des méthodologies qui manquent de rigueur, qui posent le problème de leur fiabilité et donc de leur validité. Il serait donc envisageable de penser que les méthodologies qualitatives puissent être améliorées, que la base des recherches soit élargie et qu'une critique sur le rôle de la recherche soit développée.

Comme les recherches internationales avec des partenariats multiples sont croissantes, il est probable que les différentes conceptions de l'environnement et du développement

durable dans leur relation aux cultures et aux territoires et les liens entre ces derniers et l'espace-monde soient de plus en plus prises en compte. Les rapports entre la recherche empirique et l'amélioration des pratiques pédagogiques ou didactiques de l'éducation à l'environnement et au développement durable devraient également se renforcer.

La recherche en éducation à l'environnement est en pleine expansion, comme en témoignent le nombre et la taille croissants des conférences internationales, à commencer par la conférence annuelle de l'association nord-américaine pour l'éducation environnementale (NAAEE), l'augmentation du nombre de journaux scolaires spécialisés, la création de revues scientifiques dédiées à l'éducation à l'environnement, dont la plus influente a longtemps été le *Journal of Environmental Education (JEE)*, et cela dès 1970, suivi de deux revues australiennes : l'*Australian Journal of Environmental Education* en 1985, et l'*International Research in Geographical and Environmental Education* en 1992, d'une revue anglaise, l'*Environmental Education Research* en 1995 et d'une revue canadienne, *le Canadian Journal of Environmental Education* en 1996, puis d'une revue francophone (Belgique, Québec), *Éducation relative à l'environnement : regards – recherches – réflexions*. Ces six revues, mais également les bulletins professionnels, ont permis de diffuser les résultats des recherches et des pratiques de recherche en matière d'éducation à l'environnement sur le plan international.

Les thématiques de recherche se sont par ailleurs diversifiées. En Grande-Bretagne, le National Foundation for Educational Research a recensé l'ensemble des centres de recherche sur l'éducation environnementale du pays et en a compilé un annuaire (Tomlins, Evans, 1995) qui présente les axes de recherche de ces équipes. Les principaux thèmes de recherche identifiés sont relatifs à l'enseignement scolaire : mise en application de l'éducation environnementale dans les programmes, développement des ressources, formations initiale et continue des enseignants, étude des pratiques et des représentations de l'environnement chez les élèves, évaluation des connaissances des élèves sur les enjeux environnementaux internationaux. Viennent ensuite, par ordre décroissant, des recherches sur les résultats globaux de l'éducation à l'environnement ; la culture, les médias et l'environnement ; les technologies de l'information et l'éducation environnementale ; les politiques environnementales nationales d'éducation ; l'action environnementale participative avec des enfants ; l'enseignement des controverses environnementales, etc.

L'adéquation de chaque approche théorique aux différentes situations de terrain n'a pas encore été clairement définie, explicitée et évaluée, qu'il s'agisse de recherches philosophiques (Jickling, 1991), d'études narratives (Gough, 1991), de recherches historiques et interprétatives (Greenall, 1987), d'études de cas (Monroe, Kaplan, 1988), ou de recherche-actions (Muhlebach, Robottom, 1990). Certains auteurs, comme Palmer (1988), suggèrent de travailler davantage sur la compréhension du rôle des expériences

esthétiques et spirituelles dans le développement de la conscience environnementale des individus.

Il semblerait que les thématiques de recherche en éducation à l’environnement prennent non seulement davantage en compte la notion de développement durable et l’approche transdisciplinaire, mais soient également de plus en plus tournées vers les besoins des praticiens et des décideurs qui ont des tâches un peu plus pragmatiques.

A titre d’illustration, citons le projet du CERI (Centre pour la Recherche et l’Innovation dans l’Enseignement) mené dans le cadre de l’OCDE. Lancé à l’initiative de l’Autriche, le programme ENSI (Environment and school initiative) du CERI s’est déroulé en trois étapes successives (Giolitto, 1997) : la première (1986-1988), à laquelle onze pays ont participé, s’est achevée par le congrès de Linz (Autriche) réunissant des enseignants, des élèves, des experts et des gestionnaires ; la seconde (1989-1994), à laquelle ont participé dix-neuf pays, s’est achevée par le congrès de Brauschweig (Allemagne), en mars 1994 ; la troisième (1995-1996) a été consacrée à la formation des enseignants, aux programmes scolaires et au travail en réseau. Le projet ENSI a permis de développer, à l’échelle d’une trentaine de pays de l’OCDE (dont les États-Unis, le Japon et l’Australie), dans des classes de différents niveaux, des activités relatives à l’environnement sur un plan interdisciplinaire. Chaque pays a constitué un réseau d’établissements du primaire et du secondaire dans lesquels ont été réalisés des projets de recherche-actions avec une détermination d’objectifs préalablement définis et une évaluation des étapes successives et des résultats finaux. La participation des élèves et l’adoption d’une perspective de recherche chez les enseignants sur leurs propres activités et programmes d’enseignement ont permis de développer des recherches actives dans le domaine de l’éducation environnementale. L’objectif final du projet ENSI était d’élargir ce réseau aux autres établissements scolaires et d’amener les décideurs des politiques éducatives de chaque pays à donner à l’éducation à l’environnement et au développement durable une place plus conséquente dans les programmes scolaires du primaire et du secondaire.

Ainsi, de nombreuses études de cas résultant de recherches actives ont pu être effectuées en examinant notamment les rapports entre les politiques éducatives, la formation professionnelle et les initiatives relevant de l’éducation environnementale. La méthodologie utilisée a consisté à travailler à partir d’entretiens, de cahiers de préparation d’enseignants, du matériel didactique, afin de préparer des études de cas. Des propositions pour changer les contenus des programmes traditionnels ont été effectuées par la suite. Des problèmes de formations des enseignants à la recherche active ont été révélés (Posch, 1988), notamment un manque d’appui et de formation et des difficultés pour les enseignants à produire de la connaissance théorique à partir de leurs pratiques.

Les recherches en éducation à l'environnement durant les années 1990 et les rapports qui en émanent témoignent d'une orientation pluridisciplinaire et transnationale, voire comparative des recherches. Les chercheurs et les praticiens sont en mesure de bénéficier d'une vision plurinationale - voire internationale pour certains - assez claire de la recherche ou des pratiques qui en découlent : les premiers se retrouvent dans les conférences internationales comme celles de la NAAEE, les seconds dans des associations comme l'Association of Teacher Education in Europe (et notamment l'Environmental Education Working Group).

Les instances internationales comme l'ONU, l'UNESC0, l'OCDE prennent de plus en plus de résolutions et d'orientations en faveur de l'éducation à l'environnement qui est par ailleurs intégrée dans une perspective de développement durable. C'est également le cas de la Commission européenne qui joue un rôle dynamique dans la promotion de l'éducation environnementale en lançant des appels d'offre tout en suivant les recommandations des instances internationales. La dimension internationale du développement durable et la reconnaissance interculturelle qu'elle sous-tend pourraient être davantage prise en compte dans les recherches à venir.

II - DE L'ÉDUCATION ENVIRONNEMENTALE À L'ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DURABLE : le cas français dans le contexte mondial

L'avènement des politiques de l'éducation à l'environnement remonte aux années 1970. Le Programme des Nations Unies pour l'Environnement (PNUE) et l'UNESCO dans le milieu des années 1970 considèrent l'éducation environnementale comme un processus permanent par lequel les individus prennent conscience de leur environnement et acquièrent le savoir, les valeurs, les aptitudes, l'expérience et la détermination qui leur permettront d'agir – individuellement et collectivement – pour résoudre les problèmes environnementaux présents et futurs.

L'expression "développement durable" a véritablement pris une signification politique dans le rapport Bruntland commandé par les Nations Unies en 1987 : il est présenté comme "un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs". Sa vulgarisation est devenue planétaire lors de la conférence de Rio en 1992 et il s'est alors constitué comme un concept fédérateur ayant les capacités de stimuler les rapprochements et les échanges entre les différents acteurs de milieux différents (politiques, économiques, géographiques, culturels, thématiques, ...). Il est devenu le symbole de l'évolution des comportements vers un meilleur partage des ressources et davantage de justice sociale.

Le développement durable implique un équilibre entre les capacités de production de l’écosystème, la démographie et l’économie. Sa dimension est à la fois écologique, sociale et culturelle. Le maintien de la biodiversité, l’adaptation des activités humaines (notamment économiques) aux ressources de la planète et à sa capacité pour les renouveler ne constituent qu’un des fondements du développement durable. Ses deux autres volets, parfois occultés, sont social et culturel : il promeut d’une part l’égalité des chances entre les hommes, comme l’accès aux conditions de base (nourriture, santé, éducation, ...) pour vivre et assurer leur bien-être, la possibilité d’exercer leurs droits fondamentaux et de participer à la prise de décision dans leurs pays et dans la communauté internationale, et d’autre part, la préservation et le développement de la diversité culturelle, tout en assurant la liberté intellectuelle et l’éthique.

Les politiques de développement durable et d’éducation à l’environnement relèvent généralement de trois niveaux : les instances internationales (ONU, UNESCO) prennent des résolutions, l’OCDE et la Commission européenne donnent un cadre général en faisant des recommandations, les États membres de l’Union Européenne mettent librement en place des actions dans le cadre des orientations définies par les deux autres niveaux.

En 2002, les Nations Unies ont confié à l'UNESCO la responsabilité de la promotion de la décennie pour l'éducation en vue du développement durable (2005-2014) et l'élaboration d'un projet de programme d'application international. Ce programme devrait proposer aux gouvernements des moyens de promouvoir et d'améliorer l'intégration de l'éducation en vue du développement durable dans leurs politiques, stratégies et plans éducatifs.

En 2003, la France a mis en place une stratégie nationale de développement durable. Il s'agit entre autres de renforcer le lien entre école et société civile pour permettre au futur citoyen d'acquérir une culture structurée et raisonnée en matière d'environnement et de développement durable et d'en faire un acteur responsable de notre société. La réalisation de cet objectif passe par de nouvelles approches pédagogiques en milieu scolaire et en dehors de celui-ci, par la création d'outils nouveaux, ainsi que par le déroulement de manifestations destinées à réfléchir à la mise en place et à la généralisation d'une réelle démarche d'éducation et de formation à l'environnement et au développement durable. À partir de septembre 2004, les nouvelles démarches éducatives en éducation à l’environnement vers le développement durable qui avaient été expérimentées en 2003 sont généralisées dans l'ensemble des établissements scolaires du primaire et du secondaire.

Les recherches en éducation environnementale remontent en France aux années 1970, avec une étude intitulée : " initiation au monde contemporain par les sciences sociales, en

relation avec une analyse prospective de l'environnement ", que coordonne l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) en 1971. L'INRP participe également à la mise en place d'un programme de recherche dans le cadre du PNUE : " vers une éducation relative à l'environnement ".

Dans les années 1980, dans le cadre du Programme relatif à l'environnement de la CEE, une recherche se met en place à partir d'un réseau d'écoles primaires et de collèges pilotes. Dix-neuf écoles normales servent de " laboratoires d'idées " (Giolitto & Clary, 1994) lors d'une expérimentation de 1973 à 1982 qui permet de constituer un corpus notionnel relatif à l'éducation environnementale. De 1982 à 1985, la Direction des écoles du Ministère de l'Éducation nationale coordonne des 'recherches-actions' permettant d'élaborer de nouveaux outils ainsi qu'une typologie de 'situations-problèmes'.

Les chercheurs français participent à différents programmes de recherche nationaux, mais également internationaux avec le programme ENSI dans les années 1990 où l'aspect de la formation des enseignants est abordé (Clary, 2000). Les recherches françaises, alors centrées sur l'apprenant et l'école vont s'élargir dans les années 1990, comme l'éducation environnementale en dehors de l'école (Giolitto, 1994). Certaines s'inscrivent dans le courant de la critique sociale visant à changer les réalités environnementales qui posent problèmes (Giordan, Souchon, 1992). Un réseau de recherche-action européen de formateurs de formateurs en éducation environnementale, le CIRCEE, est créé en 1994 et accompagne les opérations pilotes dans les établissements scolaires, la création d'outils pédagogiques, la formation continue des enseignants. Dans le cadre du programme européen ENVERS en 1996, les chercheurs s'intéressent plus particulièrement à la formation des enseignants du primaire.

L'enseignement agricole peut être considéré en France comme le pionnier de l'éducation à l'environnement dans une perspective de développement durable : la réforme pédagogique amorcée depuis 1983 a ouvert les programmes de formation de l'enseignement agricole à l'environnement et au développement durable, mais également avec une relation forte aux territoires. Les enseignants sont formés dans le cadre du Plan national de formation, en suivant des stages ou des universités d'été. Des opérations au niveau départemental complètent la formation initiale des enseignants. L'opération " formation agri-environnementale " a permis de lancer des exploitations annexées aux lycées agricoles dans la démarche de plans de développement durable, ce qui a favorisé l'évolution des pratiques de formation. Certains IUFM (Poitiers, Grenoble, Montpellier, Besançon) dispensent une formation spécifique sur l'environnement à l'intention des enseignants.

Dans le cadre du XI° contrat de Plan État-Région (1994-1999), l'Institut de formation et de recherche en éducation à l'environnement (IFRÉE) est créé, avec pour mission de

développer la recherche en éducation environnementale, notamment dans l'évaluation. Il devient co-producteur de la revue francophone *Éducation relative à l'environnement : regards, recherches et réflexions.*

M. Clary (2004) relève qu'en France, la recherche en éducation environnementale est plus le fait d'individus que des institutions. Ainsi, le LAMCEEP (laboratoire approches multiréférentielles cliniques de l'expérience et éducation permanente) de Tours, a créé le Groupe de recherche sur l'Éco-formation en 1992. Il vise à réintroduire l'importance des rapports sensibles et des couplages vitaux avec l'environnement (Pineau et al., 1992 ; Cottereau, 1994, 2001 ; Barbier, Pineau, 2001 ; Bachelart, 2002). D'autres chercheurs, comme Yves Girault de l'École doctorale du Muséum national d'Histoire naturelle vont orienter une partie de leurs travaux vers la médiation muséale des thèmes environnementaux.

En France, les recherches en éducation environnementale relèvent essentiellement des approches interprétatives et des recherches-action qui visent à associer une perspective réflexive à l'éducation et à la formation. La France serait donc dans le sillage de la recherche francophone et notamment québécoise :

> *La recherche francophone en ERE, fort peu publiée jusqu'ici, apparaît plus récente que la recherche anglophone, et semble avoir échappé au courant positiviste – behavioriste qui a marqué les productions anglo-saxonnes des années 70 et 80 (…). La recherche francophone, quand elle parvient à se structurer, à dépasser la simple description de projets ou le rapport d'évaluation, et qu'elle se penche sur la théorisation de l'action, rejoint davantage les nouvelles tendances réflexives et critiques (…). Mais s'il est une caractéristique de la recherche francophone en ERE, c'est l'intérêt porté à la recherche de type interprétative. Plusieurs études se penchent sur les conceptions et les représentations liées à l'environnement ou encore sur la pratique de l'ERE chez les intervenants* (Sauvé, 1998-1999).

Politiquement, dans le cadre de l'élaboration d'une Stratégie nationale du développement durable, il s'agit de " généraliser l'éducation à l'environnement dans le milieu scolaire " et de " poser les bases d'une politique nationale d'éducation à l'environnement " (Comité interministériel pour le développement durable, 2003). Mais ce qui semble inquiétant dans le contexte français, c'est encore en 2004 l'absence de création de postes d'enseignant-chercheur en éducation environnementale et donc d'équipes institutionnellement orientées vers la recherche dans ce domaine.

La recherche en éducation environnementale est reconnue et institutionnalisée internationalement, le plus souvent en parallèle avec des politiques éducatives relatives à l'environnement fortes. Elle semble aujourd'hui dépasser les cloisonnements disciplinaires

et territoriaux en s'ouvrant sur des analyses comparées et des collaborations internationales. En témoigne les récents travaux de J.-E. Bidou sur la diversité culturelle des représentations du développement et de l'environnement (2001-2002 ; 2003).

Cette recherche en éducation environnementale devrait devenir plus opérationnelle pour accompagner les changements éducationnels nécessaires, mais surtout pour donner une perspective critique aux politiques éducatives en cours, afin de donner du sens, prendre du recul par rapport aux effets de mode ou aux propositions dogmatiques trop séduisantes, et adapter ses résultats aux territoires, aux cultures des différentes populations.

III - APPROCHE CRITIQUE DE LA NOTION DE DÉVELOPPEMENT DURABLE

3.1 - Mondialisation et développement durable

L'enjeu de la réalisation et l'aboutissement du développement durable est d'importance : l'Homme a pour devoir de sauvegarder la nature, non qu'il soit nécessaire de sauvegarder la nature en soi, mais que désormais le bien-être à court terme et la survie de l'espèce humaine à long terme en dépendent. Le caractère limité et fragile de l'environnement naturel implique une reconsidération des rapports complexes entre systèmes écologiques et sociaux.

Politiquement, le développement durable devrait renforcer l'idée d'une union envers un objectif commun de sauvegarde de la planète, promouvoir le partage équitable et durable d'un même monde. Ces arguments ont été explicités dans le rapport Brundtland et lors de la conférence de Rio avec une volonté de tracer les voies d'une répartition plus équitable des richesses. Le développement durable serait devenu un référentiel de la mobilisation civique dans le cadre d'un projet commun pour tous les pays, en théorie.

Dans la pratique, c'est plutôt une situation inverse qui se renforce avec la poursuite d'un creusement des inégalités au détriment des pays les plus pauvres et des classes sociales les plus démunies. La globalisation des échanges accroît la mise en compétition économique entre des situations très différentes, au bénéfice de la rentabilité économique à court terme et d'un renforcement des grandes entreprises multinationales. Les politiques mondiales de développement durable, du fait qu'elles soient soutenues par des institutions engagées dans tous les aspects de la mondialisation, sont plutôt limitées dans leurs effets. Les scientifiques restent partagés sur cette question, étant eux-mêmes dépendant d'organisations qui se sont engagées dans un double processus de globalisation économique et scientifique. Les organisations, de l'entreprise industrielle aux collectivités locales ont pris l'habitude de travestir la notion de développement durable afin d'améliorer leur image de marque : ces effets de communication sont souvent éloignés des pratiques de ces organisations. C'est

assez souvent le caractère coercitif de la législation de certains pays, comme en Europe, qui oblige les organisations à se conformer à certains principes du développement durable, généralement limité à un équilibre dynamique contrôlé entre écologie et technologie.

En tant que citoyen de la planète Terre, nous pensons que le développement durable est nécessaire sous peine de léguer aux futures générations de sérieux problèmes environnementaux et donc socioéconomiques, qui d'ailleurs existent déjà depuis plusieurs décennies principalement dans les pays pauvres. Ce serait une bonne chose si l'enthousiasme actuel pour le développement durable pouvait permettre aux pays en voie de développement et aux classes sociales défavorisées d'être respectivement développés et favorisées durablement…

La signification du développement durable peut être pensée selon des critères locaux et une relation entre le local et le global. Le développement durable est devenu pour de nombreux citoyens du monde le symbole de l'évolution des comportements vers un meilleur partage des ressources et davantage de justice sociale. Cette vision universelle relève principalement du symbolique et de ce fait, permet de stimuler les rapprochements et les échanges entre les différents acteurs de milieux et de cultures différents. Si dans l'imaginaire elle rassemble, dans le réel elle se décline selon les valeurs, les pratiques et les différentes manières de se représenter ou de concevoir le monde. Elle se veut plurielle et multiréférentielle.

Par ailleurs, la traduction française du "*sustainable development*" en "développement durable" peut prêter à confusion : la durabilité est loin d'être une valeur première chez de nombreuses populations, la "soutenabilité" serait davantage partagée, même si la nature du développement reste très discutée et discutable selon les milieux sociaux, économiques ou culturels.

Le développement durable se présente avant tout comme une question de choix des groupes socioculturels qui se partagent un territoire. Pour des raisons pouvant être économiques, idéologiques, culturelles, écologiques, politiques, historiques,… certains vont décider de s'investir dans un tel développement. Les objectifs peuvent être divers et différents ou parfois se recouper : préserver la diversité et les ressources naturelles, créer ou renforcer des solidarités, développer des échanges, améliorer ou diversifier les productions traditionnelles, valoriser des savoirs et des techniques ou des pratiques culturelles. Certains groupes vont être moteurs pour des raisons historiques ou conjoncturelles, d'autres vont suivre ou s'inscrire à d'autres niveaux du développement durable, n'ayant ni les mêmes intérêts, ni les mêmes pratiques ou représentations de celui-ci. Le consensus se limiterait à prôner un développement réellement maîtrisé, capable de concilier les besoins des différents groupes et la préservation des équilibres sociaux, culturels, économiques,

écologiques, dans le court terme, mais également dans le long terme. Il ne s'agirait donc plus d'imiter le mode de croissance qui prévaut encore, fondé sur le profit immédiat au bénéfice d'une minorité.

Selon les préceptes de l'Agenda 21 et du Sommet de Rio, le monde ne peut être durable (ou soutenable) qu'à une triple condition : être équitable (refuser la pauvreté et les inégalités), être vivable (vivre et non pas survivre) et être viable (répondre aux besoins de toutes les populations de la planète, sans compromettre les besoins futurs). En donnant une place centrale à la dignité humaine (accès aux biens essentiels, respect des droits de l'Homme, ...), il propose une nouvelle conception de la gouvernance dont les bases sont la préservation des équilibres, la responsabilité et la participation des citoyens aux décisions concernant le présent et le futur. Cependant, ce changement de la notion même de développement et donc des modes de production et de répartition des richesses n'a pas eu lieu : les modes de production et de consommation continuent à nuire à l'environnement et à la santé (y compris sur le long terme, c'est-à-dire souvent quand il est trop tard), le traitement des pollutions est privilégié à leur prévention, les ressources des générations futures sont déjà entamées ; les écarts de niveau de vie se sont accentués, les ressources des pays du Sud continuent à enrichir avant tout les pays industrialisés, etc.

Dans les pays industrialisés, un nombre croissant de consommateurs utilise des réseaux alternatifs aux échanges internationaux régis par les lois du marché financier des matières premières. En soutenant des relations commerciales les plus justes avec les pays en développement, ils contribuent ainsi au développement durable. C'est notamment le cas du commerce équitable qui garantit aux producteurs et à leurs familles -- qui s'engagent dans un mode de production respectueux de l'environnement - un revenu "décent", en réduisant notamment les intermédiaires. Par exemple en 2001, l'association européenne du commerce équitable a permis à 800.000 familles de 45 pays du Sud de vivre décemment de leur production.

Le développement durable permet ainsi de modifier les conditions d'exercice du pouvoir, l'amenant à reconnaître d'autres savoirs, d'autres cultures, d'autres modes d'intervention. Son appropriation par les différents groupes sociaux et culturels, les dynamiques alternatives et interculturelles qu'il favorise, la mise en place de solidarités, de citoyenneté et de responsabilités individuelles et collectives qui lui sont intrinsèques, témoignent d'une volonté universelle de changer le monde d'aujourd'hui pour sauver celui de demain, en y instituant un développement maîtrisé, solidaire et soutenable.

Nous vivons dans un monde profondément divisé et donc incertain. Le développement durable, avec ses multiples sources et origines se voudrait une manière de surmonter ces divisions ou tout du moins un moyen tendant vers la réduction de ces tensions. Ce serait

un moyen de réconcilier le local et le planétaire, la nature à la fois comme ressource et comme système, le temps court des besoins immédiats et le temps long des générations. Il pourrait avoir des effets parce qu'il nous oblige à relier des problèmes séparés et plus profondément à nous justifier dans plusieurs registres en se référant à plusieurs échelles et à plusieurs sociétés. Il se présente comme une sorte d'heuristique politique dont nous ne savons pas comment nous en servir. C'est une notion ambiguë car il met en cause le développement et le légitime, questionne la science et appelle à d'autres technologies.

Le développement durable qui cherche à penser 'ici et là-bas, aujourd'hui et demain' se présente comme une méthode de réflexion et de justification de choix. Ce qui peut changer avec le développement durable, c'est en effet notre relation au temps et à l'espace, notre manière de paramétrer le monde dans lequel nous vivons. Dans la vision qui a longtemps dominé dans les sociétés occidentales, le temps est linéaire dans un mouvement de progrès incontesté. Cette conception n'est pourtant pas partagée par une grande partie des habitants de la planète, notamment en Asie et chez de nombreuses populations africaines, sud-américaines et océaniennes. L'un des effets de la mondialisation est de remettre progressivement en cause cette cosmogonie ethnocentrique. Le positivisme a fait son temps, y compris chez certains économistes. La science appelle à plus de relativité ; son arrogance est devenue modestie, le doute s'est installé. La complexité et la multiréférentialité des pratiques et des représentations nous ont permis d'accéder à plusieurs "vérités" ou conceptions du monde ; certaines se veulent hégémoniques, mais les effets qu'elles produisent ne correspondent pas souvent aux attentes espérées. Entre ceux qui prônent une vision essentiellement économique du développement durable et ceux qui veulent lui donner une dimension interculturelle et de réduction des inégalités, d'autres facteurs et acteurs interagissent et favorisent l'émergence d'autres modèles du développement durable. Ce dernier n'est donc pas figé dans le temps et dans l'espace : il se nourrit des pratiques et des représentations des uns et des autres tout en les confrontant, les mettant en dialectique selon les situations.

La question du développement durable nous renvoie nécessairement à la production scientifique et technologique, donc à la place et à la responsabilité des chercheurs et des enseignants, car la production scientifique n'est pas seulement production d'un monde à travers les multiples objets et représentations qui en découlent. Le développement durable pourra donc acquérir un réel statut quand il introduira une réelle ambivalence dans notre manière de considérer la production de connaissances, quand il permettra d'introduire du débat sur les priorités et les enjeux de la connaissance.

3.2 - Éducation, interculturalité et développement durable

L'éducation, à commencer par l'enseignement du primaire au supérieur, est peut-être le lieu privilégié pour favoriser le changement des mentalités, des pratiques et représentations

relatives au développement durable et à l'interculturalité. L'interculturalité et le développement durable sont fortement liés : le respect d'autrui ne peut être séparé de celui de l'environnement. L'école représente le lieu privilégié des apprentissages à vivre ensemble. Ainsi, l'éducation au développement durable aurait pour objectif de reconstruire le réseau de liens d'appartenance et de responsabilités entre les acteurs sociaux, les groupes socioculturels et les territoires et relèverait en cela de l'éducation fondamentale. Intégrée formellement aux curriculums de l'enseignement primaire et secondaire, elle devrait se constituer comme une approche transversale redonnant du sens aux apprentissages scolaires, comme un pôle d'interaction entre connaissances scolaires et extrascolaires.

En prenant en compte les individualités et les représentations multiples qu'elles dégagent selon leurs trajectoires, leurs milieux socioculturels, les formes d'éducation familiale ou périscolaire, nous levons le voile sur la complexité et la multiréférencialité qui préexistent à l'acte pédagogique. Si le développement durable peut prendre de multiples significations selon les situations socioculturelles et l'histoire des différents territoires qui composent l'espace-monde, ne pourrait-il pas également favoriser la reconnaissance de cette diversité à l'intérieur même d'une classe ? La reconnaissance et le respect des différences socioculturelles et le respect de l'environnement dans le cadre du développement durable sont intimement liés.

Le caractère limité et fragile de l'environnement naturel implique une reconsidération des rapports complexes entre systèmes écologiques et sociaux. Le concept d'interculturalité nous permet de relier ces différences tout en les reconnaissant ; il nous donne accès également à la transversalité du niveau micro au niveau macro et réciproquement. Une approche pédagogique qui interculturalise les représentations devrait alors privilégier le débat, les divergences d'opinion. Les idées qui surgissent lors de confrontations de diverses approches individuelles sont un moteur à la construction de la connaissance. Dans le cadre d'une éducation au développement durable, le travail en groupe serait à privilégier dans les processus d'acquisition et d'appropriation des connaissances.

L'élève est un être déterminé, vivant dans un environnement localisé, qui a des expériences et des représentations propres. Il serait intéressant de le comprendre, de suivre sa démarche et son comportement en sachant que tout apprentissage, surtout quand il concerne les valeurs, mêle dynamiques sociale, individuelle, intellectuelle et cognitive. L'analyse de toute problématique des connaissances suivant une approche interculturelle permettrait de faire ressortir les diversités d'opinions, d'appréciations, de valeurs et de comportements. Elle mettrait en évidence les éléments moteurs de concordance et de discontinuité, les éléments unificateurs qui demandent à être valorisés.

Tout ceci supposerait la prise en compte des représentations spatiales, car à chaque territoire, se greffe une identité culturelle de plus en plus plurielle, des mœurs et coutumes qui conduisent à voir les autres d'une certaine manière. Ce que les acteurs sociaux disent et ce qu'ils répètent, les jugements qu'ils portent ne signifient pas que leurs propos soient vrais, à la fois équitables, justes et fondés positivement ; ce sont simplement des constructions de la réalité élaborées par les acteurs ; elles deviennent vraies parce qu'elles se transforment en pratiques. Ces pratiques et ces représentations culturelles, sociales, politiques, écologiques, économiques, etc., seraient à comprendre, à territorialiser et à interculturaliser. Cela supposerait la reconnaissance des rôles qu'ont les cultures populaires et familiales (au sens large) dans la construction du savoir et des pratiques sociales : il est en effet plus facile de s'appuyer sur ce que l'on sait déjà pour assimiler d'autres connaissances.

Il faudrait donc commencer par enseigner ce qui fait partie de l'environnement quotidien de l'élève, ce dernier devant apprendre à se l'approprier, à l'assimiler et à le comprendre de façon active ; mais aussi lui enseigner ce qui le concerne directement en tant que citoyen d'aujourd'hui et de demain. Le but serait de rendre les élèves des acteurs capables de contribuer par leurs pratiques citoyennes et conscientes à l'édification d'un espace socialement souhaitable, économiquement et écologiquement durable. Il s'agirait donc d'une forme d'apprentissage permanent de la vie en société qui permettrait de valoriser l'image de soi, de développer la curiosité et la sensibilité environnementale et interculturelle. Cette démarche mettrait donc les élèves et les enseignants en position de recherche et devrait aboutir à une recherche-action et amener les élèves à devenir de véritables acteurs de la construction et du développement durable de leur territoire. Ainsi, en partant du local ou du territoire d'appartenance et de ses problèmes spécifiques, il serait plus aisé par la suite de le relier aux autres espaces socioculturels dans une perspective comparatiste et interculturelle, et enfin à l'espace-monde où le développement durable prendrait vraiment sens. Ainsi, l'éducation au développement durable a peu d'effet si elle n'inclut pas une éducation à l'autre. Ce qui donne du sens sur les choses et les évènements, c'est notre sensibilité au monde qui nous entoure et les interactions qui en résultent, certes au niveau du biologique et du social, mais également dans notre rapport au symbolique. L'espace relève de l'existentiel et donc de l'identité : la prise en compte de l'exploration des représentations, des images et des symboles nous permettrait d'accéder à une pédagogie de l'imaginaire et donc une écoute sensible du milieu (Cottereau, 1999), ce qui est trop souvent occulté dans les sociétés occidentales.

Jusqu'à présent, le cloisonnement des disciplines ne débouche pas forcément sur une prise en compte des valeurs qui sous-tendent le développement durable. Ce phénomène s'accroît avec le niveau d'études et favorise encore moins l'imbrication de valeurs ou de la

morale qui relèvent du culturel. Nous pouvons cependant constater que l'éducation à l'environnement et au développement durable présente des applications dans les différents champs disciplinaires et pourrait devenir un biais à privilégier pour le développement des apprentissages fondamentaux, à commencer par les compétences transversales d'ordre intellectuel, affectif, cognitif, communicationnel, socioprofessionnel, ...

Indira Gandhi a développé l'idée selon laquelle la pauvreté serait la plus grande source de pollution. La réduction des inégalités sociales, à commencer par l'éradication de la famine et de la misère, mais également des formes de domination socioculturelles et économiques, serait un préalable à l'universalisation du développement durable. L'échec qui semblerait se dessiner est la mise en place d'un développement durable à deux vitesses, source d'exclusion : l'un dans les pays riches, l'autre dans les pays pauvres. Le premier correspond généralement aux valeurs du modèle culturel occidental dominant, l'autre est une imposition de ce modèle dans des sociétés qui ne partagent généralement pas les valeurs de celui-ci. Si le développement durable vise à intégrer la solidarité intergénérationnelle, cela ne semble pas être encore le cas de la solidarité interculturelle.

La prise en compte de l'interculturel dans les recherches et l'éducation à l'environnement et au développement durable pourrait peut-être favoriser cette révolution nécessaire à notre survie commune...

NOTES

[1] Docteur en anthropologie, ingénieur de recherche à l'Institut national de recherche pédagogique (veille scientifique), membre du laboratoire d'anthropologie historique politique et technique de l'Université Paris VIII et du laboratoire d'anthropologie et d'ethnologie sur l'Amazonie de l'Institut national de recherche en Amazonie (INPA, Manaus, Brésil).

[2] Pour les différents types de recherche quantitative, voir notamment Marcinkowski T., 'A Contextual Review of the " Quantitative Paradigm " in EE Research', communication présenté au symposium 'Constesting Paradigms in Environmental Education Research', *Annual Conference of the North American Association for Environmental Education*, San Antonio, Texas, USA, 1990.

BIBLIOGRAPHIE

BACHELART, D. (2002). *Berger transhumant en formation : pour une tradition d'avenir*, Paris : L'Harmattan.

BARBIER, R. PINEAU, G. (2001). *Les eaux écoformatrices,* Paris : L'Harmattan.

BEAUCHAMP, A. (1993). *Introduction à l'éthique de l'environnement,* Montréal : Editions Pauline.

BENNET, S. (1996). Discourse Analysis : A Method for Deconstruction, in William M. (ed.), *Understanding Geographical and Environment Education,* London : Cassell.

BIDOU, J-E. (2001-2002). Quel partenariat avec l'expert ? Réflexions sur l'aide, l'approche participative et l'éducation à l'environnement, in *Le partenariat en éducation relative à*

l'environnement, Education Relative à l'Environnement, Regards, Recherches, Réflexions, vol.3, Ifrée-ORE, Université du Québec à Montréal, Fondation Universitaire Luxembourgeoise, 63-82.

BIDOU, J-E. (2003). Education à l'environnement ou acculturation, in *Environnements, cultures et développement*, Education Relative à l'Environnement. Regards, Recherches, Réflexions, vol. 4, Arlon : Fondation Universitaire Luxembourgeoise, 13-32.

BONHOURE, G., Hagnerelle, M. (2003). *L'éducation relative à l'environnement et au développement durable. Un état des lieux. Des perspectives et des propositions pour un plan d'action.* Rapport à Monsieur le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, Monsieur le ministre délégué à l'enseignement scolaire, avril 2003.

BOUILLIER-OUDOT, M-H. (2003). Concepts et pratiques d'aménagement en espace rural : une analyse des programmes français de formation des techniciens en gestion et protection de la nature, in *Environnements, cultures et développement*, Education Relative à l'Environnement. Regards, Recherches, Réflexions, vol. 4, Arlon : Fondation Universitaire Luxembourgeoise, 129-146.

BRODY, M.M. (1990-1991). *Understanding of Pollution Among 4th, 8th and 11th Grade Students,* Journal of Environmental Education, 22 (1), 24-33.

BRODY, M.M., Koch, H. (1989-1990). *An Assessment of 4th, 8th and 11th Grade Students' Knowledge Related to Marine Science and Natural Resource Issues*, Journal of Environmental Education, 21 (2), 16-26.

BRUXELLE, Y. (2001-2002). Peut-on parler de partenariat apprenant en éducation à l'environnement ?, in *Le partenariat en éducation relative à l'environnement*, Education Relative à l'Environnement, Regards, Recherches, Réflexions, vol.3, Ifrée-ORE, Université du Québec à Montréal, Fondation Universitaire Luxembourgeoise, 37-61.

CARR, W., KEMMIS, S. (1983). *Becoming Critical*, London : Falmer.

CFEE, COLLECTIF FRANÇAIS POUR L'EDUCATION A L'ENVIRONNEMENT, 2000, *Plan national d'action pour le développement de l'éducation à l'environnement.* Montpellier : Collectif français pour l'éducation à l'environnement.

CHERRYLHOLMES, C.H. (1988). *Power and Criticism : Post-Structural Investigations in Education*, New York : Teachers College Press.

CLARY, M. (1998-1999). Enjeux de la recherche en formation des maîtres en éducation relative à l'environnement dans un cadre européen, in *Bilan, enjeux et perspectives de la recherche en Education Relative à l'Environnement*, Education relative à l'Environnement, Regards, Recherches, Réflexions, vol.1, Arlon : Fondation Universitaire Luxembourgeoise, 121-128.

CLARY, M., (2000). L'évaluation comme vecteur pour la formation en éducation relative à l'environnement, in L'*évaluation en éducation relative à l'environnement*, Education Relative à l'Environnement, Regards, Recherches, Réflexions, vol.2, Fondation Universitaire Luxembourgeoise, Université du Québec à Montréal, 219-228.

CLARY, M. (2004) Recherche et formation en EEDD, in actes du colloque éducation à l'environnement pour un développement durable (sous presse).

COHEN, L., MANION, L. (1989). *Research Methods in Education*, London : Routledge.

Comité interministériel pour le développement durable, 2003, *Stratégie nationale de développement durable*, 3 juin 2003.

COTTEREAU, D. (1994). *A l'école des éléments, Ecoformation et classes de mer*, Lyon : Chronique sociale.

COTTEREAU, D. 1999, *Chemins de l'imaginaire. Pédagogie de l'imaginaire et éducation à l'environnement,* Éditions de Babio, 75 p.

COTTEREAU, D. (2001). *Formation entre terre et mer*, Paris : L'Harmattan.

DELEAGE, J.P., Souchon, C. (1993). *L'éducation pour l'environnement et son insertion dans l'enseignement secondaire,* Paris : IIPE, UNESCO.

DRIVER, R., ERICKSON G., (1983). *Theories-in-Action : Some Theorical and Empirical Issues in the Study of Students' Conceptual Frameworks in Science*, Studies in Science Education, 10, 37-60.

DRIVER, R. (1987). *Changing Conceptions, Adolescent Development and School Science,* International Seminar, King's College, London, 1987.

DRIVER, R. (1989). *Students Conceptions and the Learning of Science*, International Journal of Science Education, I, 481-490.

FENSHAM, P. (1978). *Stockholm to Tsbilissi – the Evolution of Environmental Education*, Prospects, 8 (4), 446-455.

FIEN, J., HILLCOAT, J., (1996). The Critical Tradition in Research in Geographical and Environmental Education Research, in Williams M. (ed.), *Understanding Geographical and Environmental Education*, London : Cassell.

GIOLITTO, P. (1982). *Pédagogie de l'environnement*, Paris : PUF.

GIOLITTO, P. (1997). *L'éducation à l'environnement dans l'Union Européenne*, Commission européenne, CECA-CE-CEEA, Bruxelles, Luxembourg.

GIOLITTO, P., Clary, M. (1994). *Eduquer à l'environnement*, Paris : Hachette Education.

GIORDAN, A., SOUCHON, C. (1992). *Une éducation pour l'environnement*, Nice : Z'Editions.

GOUGH, N. (1991). Narrative and Nature : Unsustainable Fictions in Environmental Education, *Australian Journal of Environmental Education*, 7, 31-42.

GOWIN, D.B. (1981). *Educating, Ithaca* : Cornell University Press.

GOWIN, D.B., Novack, J.D. (1984). *Learning How to Learn*, Cambridge : Cambridge University Press.

GREEN, J. (1990). *Multiple Perspectives : Issues and Directions*, communication à la Conference on Multidisciplinary Perspectives on Literacy Research, National Conference on Research in English, Chicago.

GREENALL A. (1987). A Political History of Environmental Education in Australia : Snakes and Ladders, in Robottom I. (ed.), *Environmental Education : Practice and Possibility*, Geelong, Victoria : Deakin University Press.

GUBA, E.G. (1990). The Alternative Paradigm Dialog, in The Paradigm dia log, Newbury Park, California : Sage.

HEWSON, M., Hamlyn, D. (1983). *The Influence of Intellectual Environment on Conception of Heat*, communication présentée à la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association, Montreal, Quebec.

HILLCOAT J. (1996). Action Research', in William M. (ed.), *Understanding Geographical and Environment Education*, London : Cassell.

HINES, J., Hungerford, H., Tomera, A., (1993), 'Analysis and synthesis of Research on Responsible

Environmental Behaviour : A meta-analysis', *Journal of environmental Education*, 18 (2), 1-8, p. 7.

HUNGERFORD, H., Peyton, R., Wilkie, R. (1980). Goals for Curriculum Development in Environmental Education, *Journal of Environmental Education*, 2, 42-47.

HUNGERFORD, H., Peyton, R., Wilkie, R. (1983). Editorial – Yes EE Does Have a Definition and Structure', *Journal of Environmental Education*, 14, 1-2.

HUNGERFORD, H., Sia, A., Tomera, A. (1985). Selected Predicators of Responible Environmental Behaviour : An Analysis, *Journal of Environmental Education*, 17 (2), 31-40.

HUNGERFORD, H., Volk, T. (1990). Changing Learner Behaviour Through Environmental Education', communication préparée pour la table-ronde sur l'environnement et l'éducation, Conférence mondiale de l'éducation pour tous (UNESCO, UNICEF), Jomtien, Thailand, mars 1990, *in Journal of Environmental Education*, 21 (3), 8-21.

JICKLING, B. (1991). Environmental Education, Problem-Solving and Some Humility Please, in Simmons, D., Knapp, C., Young, C. (eds.), *Setting the Agenda for the 1990s*, 19ème conférence de la NAAEE, Troy, OH : NAAEE.

KUMURDJIAN, D. (2001-2002). La pédagogie de l'environnement pour lutter contre les conduites à risques, in *Le partenariat en Education Relative à l'Environnement*, Education Relative à l'Environnement, Regards, Recherches, Réflexions, vol. 3, Poitiers, IFREE, Arlon : Fondation Universitaire Luxembourgeoise, 143-154.

LUCAS, A.M. (1979). *Environment and Environmental Education : Conceptual Issues and Curriculum Interpretations*, Kew, Victoria : Australia International Press and Publications.

LIWOSKI, M., Hisinger, J.F. (1992). The Effect of Field-based Instruction on Students' Understandings of Ecological Concepts', *Journal of Environment Education*, 23 (1), 19-23.

MEUNIER, O. (2001), *Formation, maintenance et organisation du travail dans les entreprises en Afrique subsaharienne*, L'Harmattan, coll. " Éducations et sociétés ", 411 p.

MEUNIER, O. (2004), *Vers une didactique de l'éducation à l'interculturalité et au développement durable : approches internationales*, Actes de la 7ème biennale de l'éducation et de la formation. Débats sur les recherches et les innovations, Lyon, 14 au 17 avril 2004.

MEUNIER, O., Freitas M., *Culturas, técnicas, educação e ambiente: uma abordagem histórica do desenvolvimento sustentável,* (à paraître).

MILLAR, R. (1989). *Constructive Criticisms*, International Journal of Science Education, 2, 587-596.

MONEYRON, A. (2003). *Transhumance et Ecosavoir. Reconnaissance des alternances écoformatives*, Paris : L'Harmattan.

MONROE, M., KAPLAN, S. (1988). When Words Speak Louder than Actions : Environmental Problem Solving in Classrooms, *Journal of Environmental Education*, 19 (3), 38-41.

MUHLEBACH, R., ROBOTTOM, I., eds. (1990). *Supporting Community-Based Environmental Education : Report of the Environmental Education and Computer Conference Project*, Deakin Institute for Studies in Education, Geelong, Victoria : Deakin University Press.

PALMER, J.A., (1988). Spiritual Ideas, Environmental Concerns and Educational Practice, in Cooper, D.E., PALMER, J.A. (eds.), *Spirit of the Environment*, London : Routledge.

PINEAU, G., et coll. (1992). *De l'air, Essai sur l'écoformation*, Paris : Païdeia.

POSCH, P. (1988). The Project Environment and School Initiatives, in OECD (ed.), *Environment and School Initiatives : International Conference, Linz, Austria, September 1988*, Paris, OECD.

ROBERTSON, A. (1994). Toward Construcivist Research in Environmental Education, Journal of *Environmental Education*, 25 (2), 21-31.

ROBOTTOM I., HART, P. (1993). *Research in Environmental Education : Engaging the Debate,* Geelong, Victoria : Deakin University Press, Australia.

ROUSSEAU, O., GIRAULT, Y. (2003). Développement touristique et éducation relative à l'environnement : conflits de représentations autour du projet de valorisation muséographique d'un territoire, in *Environnements, cultures et développement,* Education Relative à l'Environnement. Regards, Recherches, Réflexions, vol. 4, Arlon : Fondation Universitaire Luxembourgeoise, 171-178.

SAUVÉ L. (1997) (nouvelle édition), *Pour une éducation relative à l'environnement*, Montréal : Editions Guérin.

SAUVÉ, L. (1998-1999), Un patrimoine de recherche en construction, in *Bilan, enjeux et perspectives de la recherche en Education Relative à l'Environnement*, Education Relative à l'Environnement, Regards, Recherches, Réflexions, vol. 1, Arlon : Fondation Universitaire Luxembourgeoise, 7-12.

SHIPSTONE, D.M., Rhoneck, C.V., Jung, W., Karrqvist, C., Dupin, J.J., Joshua, S., Licht, P. (1989). A *Study of Students' Understanding of Electricity in Five European Countries*, International Journal of Science Education, 10, 303-316.

SCHWANDT, T.A. (1994). Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry', in Denzin N.K., LINCOLN, Y.S. (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, London : Sage.

SNIVELY, G.J. (1986). *Sea of Image : A Study of the Relationships Amongst Students' Orientations, Beliefs and Science Instruction*, Thèse de doctorat, University of British Columbia, Vancouver, BC, Canada.

SOUCHON, C., (1998-1999). Une certaine recherche en éducation relative à l'environnement : à la poursuite d'une utopie, in *in Bilan, enjeux et perspectives de la recherche en Education Relative à l'Environnement*, Education Relative à l'Environnement, Regards, Recherches, Réflexions, vol. 1, Arlon : Fondation Universitaire Luxembourgeoise, 129-134.

STAPP, W., Caduto, M., Mann, L., Nowail, P., (1980). *Analysis of Pre-service Environmental Education of Teachers in Europe and an Instructional Model for furthering this Education*, Journal of Environmental Education, 12 (2), 3-10.

TESCH R. (1990). *Qualitative Research : Analysis Types and Software Tools*, Lewes : Falmer.

TOMLINS B., EVANS A., eds. (1995). *Environmental Education Research Centres Directory*, Slough : National Foundation for Educational Research.

UNESCO (1985). *Vers une pédagogie de résolution de problèmes*, Série environnementale, Programme d'éducation relative à l'environnement Unesco-PNUE, Paris : UNESCO.

VAN DER MAREN, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation,* Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

WALS, A. (1992). *Young Adolescents' Perceptions of Environmental Issues : Implications for Environmental Education in Urban Settings*, Australian Journal of Environmental Education, 8, 45-58.

WILLIAMS, M. (1996). Positivism and the quantitative Tradition in Geographical and Environmental Education Research, in Williams M. (ed.), *Understanding Geographical and Environmental Education,* London : Cassell.

WILLIAMS M. ed. (1996). *Understanding Geographical and Environment Education*, London : Cassell.

" L'insertion dans l'être " : la question de l'éducation dans la philosophie de Maurice Merleau-Ponty

Didier MOREAU

Merleau-Ponty n'est pas classiquement considéré comme un philosophe de l'éducation, quoiqu'il ait enseigné la pédagogie à la Sorbonne. Ce travail se propose d'envisager la question sous un angle différent : l'ontologie de Merleau-Ponty est une philosophie du commencement, qui intègre progressivement la question du re-commencement. Elle pose ainsi le problème de l'éducation comme question ontologiquement première, et non comme thème dérivé d'une décision philosophique antérieure. Dans cette orientation, elle recèle pour la réflexion contemporaine en éducation une richesse de perspectives qu'il convient de mettre en lumière. L'article se propose d'aborder analytiquement les principales d'entre elles.

La première perspective est celle d'une explication fondamentale de la philosophie avec les sciences humaines : la psychologie et la sociologie nous apportent des données que la philosophie doit relier à l'expérience humaine interprétée comme totalité.

La seconde perspective est la compréhension de l'insertion dans l'être, du processus même de l'éducation. Il ne nous est pas, par définition, accessible immédiatement. Merleau-Ponty construit, pour l'approcher, une théorie du désapprendre qui, nous éclairant sur la manière dont nous perdons le monde, nous enseigne sur la façon dont nous l'avons conquis.

La troisième perspective montre comment l'être se creuse pour nous accueillir. La communauté humaine et la culture sont interprétées par Merleau-Ponty comme une Communauté d'apprentissage, parcourue par une tension fondamentale entre répétition et commencement. C'est cette tension qui est la clef de la liberté humaine, selon Merleau-Ponty, et elle se joue dans l'éducation.

Mots clés : *Philosophie de l'éducation, Ontologie, Sciences de l'éducation, Ethique de l'éducation, Herméneutique philosophique, Insertion dans l'être, Communauté d'apprentissage, Parole originaire, Entrée dans la culture.*

LA QUESTION DE L'ÉDUCATION, COMME QUESTION ONTOLOGIQUE

La réflexion contemporaine sur l'éducation se heurte à une aporie majeure, dont on trouve un écho dans la dispute que les penseurs " républicains " ont engagée, depuis

maintenant une vingtaine d'années en France, contre la pédagogie en général et les sciences de l'éducation en particulier. Cette aporie tient en ce que la philosophie classique ne peut se résoudre à voir autre chose, dans le processus éducatif, qu'un accès du sujet rationnel à son émancipation par sa maîtrise progressive de la pensée conceptuelle. Il en est résulté un divorce dommageable entre une conception doctrinale de l'instruction d'une part, et des approches scientifiques du fait éducatif d'autre part. Celles-ci se sont trouvées renvoyées par celle-là vers un scientisme aggravé, résultat d'une prise totale d'une autonomie qu'elles n'ont pu maîtriser. Nous avons proposé, par ailleurs, les bases d'un dialogue entre la philosophie et les sciences de l'éducation, possible dès que la première abandonne la prescriptivité illégitime qui la caractérise parfois, et que les secondes renoncent à leur prétention à rendre compte de la totalité de l'expérience éducative [1].

Mais l'aporie que l'on remarque est très éloignée d'être une malédiction de l'époque, comme l'imaginent parfois certains textes nostalgiques. Nous pensons qu'elle résulte plutôt de l'oubli dans laquelle la philosophie se trouve d'une perspective qui a été la sienne, et qu'elle s'est refusé à investir parce qu'elle y perdait son hégémonie disciplinaire. Cette perspective a été ouverte par Rousseau, que Claude Levi-Strauss considère comme le véritable fondateur des sciences humaines [2] : c'est ce nouveau regard porté sur l'homme qui fait de la pédagogie une démarche émancipatrice. Rousseau dégage l'horizon ontologique de l'éducation : la spécificité de l'enfant, c'est la vérité du surgissement de l'humain –et la tâche de la pédagogie devient d'accompagner et d'étayer cette genèse d'un autrui-nouveau. Elle devient scientifique en redevenant philosophique, et échappe à sa tâche traditionnelle de recension des routines magistrales. La réception de l'œuvre pédagogique de Rousseau avait pu prendre deux directions distinctes, suivant l'accentuation que l'on avait donnée à l'articulation entre l'*Emile* et le *Contrat Social*. Pour la première, la question ontologique était entendue au sens radical, et l'éducation est l'entrée dans un monde d'abord pré-linguistique; pour la seconde, orientée par Kant, l'éducation ne concernait que la genèse de l'être social, souvent conçu sous la figure du citoyen. Dans ce champ restreint, elle vise le processus par lequel une conscience constituée accède aux concepts, scientifiques, juridiques et politiques. Mais pour autant, la question du surgissement-même était délaissée, car la pédagogie a pour objet l'étayage et l'accompagnement.

C'est donc bien après Rousseau que la réflexion philosophique s'emparera à nouveau de cette thématique ontologique de l'éducation. Nous proposons ici de montrer que l'œuvre de Maurice Merleau-Ponty, par son projet de *penser le commencement* originaire, s'engage dans cette recherche ontologique de l'éducation. Dans une fidélité conséquente avec la démarche rousseauiste, elle renonce à l'apriorisme philosophique et ouvre une phénoménologie de l'*être-enfant*, qu'elle aborde par une discussion déterminante avec les

sciences humaines, selon des modalités qui nous semblent toujours actuelles. De ce point de vue, la réflexion de Merleau-Ponty doit être considérée en ce qu'elle nous ouvre un point d'accès radical à l'Etre. Elle porte ainsi un renouvellement des perspectives contemporaines en éducation, souvent centrées autour d'une conscience subjective constituée. Ainsi ce projet inachevé représente plus généralement la possibilité pour la philosophie de se réapproprier un accès radical à l'être, en cessant de considérer l'éducation comme la promotion d'un corpus doctrinal de savoirs, assurés dans leur vertu émancipatrice. Alors, loin d'être une sous-discipline, la philosophie de l'éducation peut se présenter comme le noyau le plus actif des recherches contemporaines sur l'Etre.

I - LA DOUBLE TÂCHE D'UNE PHILOSOPHIE DU COMMENCEMENT

a) - L'aporie de l'historicité

C'est parce que se sont manifestées historiquement les plus puissantes contre-finalités de la raison, que Merleau-Ponty recherche, dans le processus éducatif, l'accès au Sens que l'Histoire désormais refuse. L'Histoire ne dévoile aucune vérité ; la tentative de Max Weber a été de chercher à dépasser la radicale opposition entre ce que nous pensons apprendre du passé et qui ne dévoile que notre entendement, et ce que nous vivons pathétiquement dans l'action morale du présent[3]. S' " *il n'a pas donné une telle formule* "[4] permettant de sortir du dualisme, il a en revanche construit une démarche : " *ce qu'il a définitivement montré, c'est qu'une philosophie de l'histoire qui n'est pas un roman historique ne rompt pas le cercle du savoir et de la réalité, et qu'elle est plutôt la méditation de ce cercle* "[5]. Il n'y aura donc pas, chez Merleau-Ponty, de constitution d'une herméneutique de l'histoire, parce qu'elle est toujours entreprise au nom de l'action politique, et que l'identité de la pensée et de l'action est toujours démentie par le présent : " *Nous avons à apprendre une philosophie d'autant moins liée par les responsabilités politiques qu'elle a les siennes, d'autant plus libre d'entrer partout qu'elle ne se substitue à personne, qu'elle ne joue pas aux passions, à la politique, à la vie, qu'elle ne les refait pas dans l'imaginaire, mais dévoile précisément l'Etre que nous habitons* "[6]. Nous ne pouvons pas, vis-à-vis de l'histoire, " sauter dans le cercle " comme le préconise Heidegger relativement à l'herméneutique du Dasein[7]. Jamais la temporalité ne permettra au savoir de rattraper nos actions, pour en corriger la direction, et la réflexivité en éthique est une gageure que Weber aussi avait dénoncée, en isolant la structure d'une éthique de la responsabilité : nous sommes tenus de répondre de ce que nous ne pouvons savoir.

L'Etre est là où nous habitons ; le langage et l'histoire sont les *media* où toute présence humaine s'articule avec celle des choses sans s'y confondre : la pensée rencontre les choses en découvrant leur résistance : " *Même l'action de penser est prise dans la poussée de l'être* "[8]. Aussi la véritable question revient-elle toujours, pour Merleau-Ponty, même si la fin

prématurée de son œuvre en a interdit le recueil comme question. Elle pourrait s'énoncer ainsi : Comment commençons-nous à habiter, comment nous insérons-nous dans l'Etre ? Répondre à cette question suppose de s'attaquer à une double tâche.

- Il faut d'abord dégager une aire propre à l'investigation philosophique. S'il n'y a pas de science du commencement, cependant " *la philosophie trouve dans l'instant du commencement ses plus sûres évidences* " [9]. Aussi s'agira-t-il d'effectuer un travail d'explication avec les sciences de l'homme, tâche dont nous pensons que Merleau-Ponty a été le plus grand instigateur. Elle commence là où son urgence se manifeste avec la plus grande clarté, dans le cours qu'il professa à la Sorbonne de 1949 à 1952 en *Pédagogie* et *Psychologie de l'enfant*.

- La seconde tâche est l'exploration elle-même du domaine, une fois que se trouve dégagé l'horizon de la recherche : l'insertion dans l'Etre est un partage créatif du Sens –et sa remise en jeu permanente. L'éducation de l'enfant devient la clef interprétative de notre relation à l'Etre. Nous proposons de reprendre d'abord chacune de ces tâches.

b) - Le dégagement d'un accès à l'expérience du monde

Heidegger avait montré l'origine métaphysique d'une rupture radicale entre *expliquer* et *comprendre* : la science s'organise à partir d'un régionnement de l'étant décidé par la métaphysique ; elle dépend d'une interprétation ontologique à laquelle elle ne participe pas. Ce faisant, elle ne peut prendre en compte que ce qui est objectivable dans une représentation, pour enchaîner par la recherche des causes et principes, les séries des représentations : " *ce qui est doit être là-devant, ce qui ne se laisse pas démontrer objectivement comme étant là-devant (vorhanden) n'est pas du tout* " [10]. Par différence avec la perspective ontique, l'analyse ontologique du Dasein suppose dans sa radicalité l'effacement de tout résidu empirique des phénomènes du Dasein, la mort et la conscience morale [11].

Or, de toute évidence, Merleau-Ponty se trouve pris dans une difficulté redoutable *–qui reste la nôtre*. Si l'on interprète en effet l'enfant comme le vivant qui s'installe dans l'Etre et qui, partant, atteste pour nous cette insertion, il semble bien que, d'abord, la perspective scientifique manque ce mouvement de l'insertion dans l'Etre : ce n'est pas son objet. Mais, d'autre part, l'embarras s'accroît de ce qu'une analyse existentiale ne peut être entreprise : il n'y a pas de philosophe-enfant [12] apte à la conduire. Nous sommes ainsi *formellement* dans la situation qui nous met en présence de l'animalité, complexifiée encore du fait que nous sommes dans un pré-langage qui n'est pas un hors-langage radical, que ce pré-langage nous place face à une pré-histoire –et vice versa. Aussi faut-il admettre que la *philosophie aura besoin de la science*, si elle veut se mettre sur le chemin du comprendre, et il faudra qu'elle puise dans le corpus empirique qu'elle accumule pour le soumettre à la

contre-épreuve de l'herméneutique des expériences quotidiennes. Cette tâche est prioritaire et c'est elle à laquelle il s'attelle dans son cours de Sorbonne.

La lecture des notes des auditeurs [13] montre que Merleau-Ponty a conçu son enseignement principalement comme une discussion avec un certain nombre de théories issues des sciences humaines (à l'exception de la sociologie, qui fera l'objet d'un dialogue ultérieur), qui présentent la caractéristique de porter de l'intérêt à des problèmes que la philosophie classique (c'est-à-dire issue du dualisme cartésien, dans la catégorisation de Merleau-Ponty) évite scrupuleusement. Mais cet intérêt ne justifie pas à lui seul que l'on porte spontanément à leur crédit d'avoir résolu ces problèmes pour avoir construit des explications. Cette prise en compte des sciences humaines –et il nous paraît important d'insister sur ce point, est une démarche spécifique à la pensée de Merleau-Ponty. Elle se démarque de l'attitude husserlienne où elle puise cependant son origine ; il ne s'agit pas de reconquérir une position transcendantale, somme toute égologique. Elle se sépare nettement d'une critique marxiste des conditions de production de l'idéologie de la science, comme chez Canguilhem [14], et elle nous paraît plus proche d'une herméneutique philosophique mettant à profit les résultats positifs de la science pour les interpréter en les confrontant aux données de notre expérience du monde. L'autre refus essentiel chez Merleau-Ponty est celui d'une position de type piagétien, qui consiste à proclamer l'incompétence de la philosophie pour la répudier, afin d'assurer l'indépendance d'une théorie autoréférentielle fonctionnant comme un système philosophique. L'attitude que va privilégier Merleau-Ponty est celle d'un entre-deux du dialogue : " *Le problème du langage se situe entre la philosophie et la psychologie* " [15], est la phrase emblématique qui ouvre les notes de cours…

Mais ce dialogue n'est pas possible avec toutes les théories produites par les sciences humaines. Certaines, en effet, ne parlent pas de l'homme, et Merleau-Ponty rejette particulièrement le behaviorisme : " *le behaviorisme watsonien se présente en réalité comme un matérialisme mécaniste, fondé sur une fausse conception de l'objectivité scientifique ; l'idéal d'objectivité est une chimère, s'il consiste en une simple notation d'un donné extérieur, car le monde extérieur est toujours saisi à partir d'une situation humaine* " [16]. On ne peut pas parler de l'homme, si ce n'est pas un homme qui en parle, et l'observation behavioriste, par son rejet radical de toute intentionnalité, ne semble plus rien décrire qui soit identifiable. Mais il va également mettre en garde envers une " alliance objective " qu'il voit venir entre le marxisme et le behaviorisme et dont la réalisation la plus concrète sera le projet de fonder une analyse sociologique à partir d'un recueil de données psychologiques empiriques, en ébauchant une sorte de positivisme critique. Pas plus que de l'homme au demeurant, le behaviorisme, dans son approche de l'animalité, n'est compétent pour parler du rat car " *c'est à partir de notre condition d'homme que nous*

pouvons, par analogie ou par contraste, apercevoir un malade, un enfant ou un animal[17] ". Un dialogue fructueux suppose donc, de la part des sciences humaines, que les *data* soient d'emblée considérées comme des *constructa*, c'est-à-dire qu'elles soient référées à un sens possible pour celui qui les révèle, car celui-ci est à la fois l'observateur et l'observé, en tant que chacun peut devenir l'autre pour soi-même et pour l'autre. Même pour la folie et l'animalité cette référence est possible, car le sens n'est jamais précisément cette vérité cachée que la science nous dévoilerait : il est plutôt, pour Merleau-Ponty, " *cette flèche du temps qui tire tout avec elle, fait que mes pensées successives soient, dans un sens second, simultanées, ou du moins qu'elles empiètent légitimement l'une sur l'autre. Je fonctionne ainsi par construction* "[18].

c) - Le dévoilement à l'œuvre dans les sciences humaines

Or les sciences humaines qui intègrent la temporalité, en tant que l'horizon sur lequel le sens se construit, sont celles qui refusent une puissance cumulative des événements ou des expériences, parce qu'on n'en retire que des instantanéités écrasées les unes sur les autres. Merleau-Ponty va privilégier les concepts de Forme, de Structure et de Développement, en étudiant, comme on le sait, la psychologie gestaltiste, la psychanalyse et la psychologie génétique de Piaget. Nous ne pouvons pas ici examiner méthodiquement ces études, et nous nous bornerons plutôt à mettre en évidence l'espace de discussion esquissé par Merleau-Ponty.

Dans un article qui a pu paraître ambigu, il montre que l'orientation principale des sciences humaines qu'il convoque est " *métaphysique* ", c'est-à-dire qu'elle s'arrache au positivisme du donné objectif " *en nous faisant redécouvrir une dimension d'être et un type de connaissance que l'homme oublie dans l'attitude qui lui est naturelle* "[19]. Ce qui fonde cette démarche " *transnaturelle* ", c'est le recours à " *la structure et la compréhension des structures* "[20]. Car une structure est ce qui donne du sens à ce qui est décrit, et qui invalide la recherche de causes mécaniques cachées. Elle permet de renoncer à l'explication au profit de la compréhension qui seule fonde la connaissance de l'homme en tant que tel. Or le recours à la structure, dans le désir de connaître l'homme, est toujours le saut dans le cercle herméneutique : " *non pas contemplation pure, mais reprise par chacun, selon ce qu'il* ***peut****, des actes d'autrui...* "[21]. Une science de l'homme qui se démarque du positivisme ne peut être que " *communication avec une manière d'être* "[22]. Ainsi interprète-t-il la psychologie de la forme chez Köhler[23] comme la tentative de constituer une science descriptive " *qui intègre d'autres relations vraies que les relations mesurables* "[24], qui ne pense plus que les savoirs s'obtiennent par décomposition des ensembles de données empiriques, mais par la compréhension de ce qu'ils signifient pour ceux qui les possèdent, c'est-à-dire par le pari qu'ils peuvent faire sens. Cette définition lui permet de mettre à

distance la psychologie piagétienne, par ses hésitations entre un primat radical de l'expérience, en vue d'échapper à l'innéisme, et une mise en avant de la structure, dans les schèmes de rééquilibration, dans les sauts entre les stades du développement.

Le rapport de Merleau-Ponty à la psychanalyse est une question difficile, mais la frange de discussion qu'il ouvre avec elle se centre cependant sur un double foyer : d'un côté l'étude de la corporéité, comme concept élargi de la sexualité de la première topique freudienne, de l'autre côté, la réflexion autour de la thématique du drame social, comme élargissement du complexe familial, qui permet l'abandon du primat de l'histoire individuelle dans la compréhension de l'attitude sociale [25]. Cette interprétation de Merleau-Ponty est orientée principalement par la lecture de Lacan [26] chez qui il puise cette idée fondamentale d'une anticipation par l'enfant du sens de ce qu'il va construire dans son expérience : prospection, plutôt que régression ; c'est l'intérêt qu'il porte à la structuration de l'imaginaire par le stade du miroir, comme la grande place qu'il donnera, dans son œuvre, à l'expérience de la jalousie, comme drame initial de l'altérité, dans lequel le sujet découvre que tout processus d'identification par lequel il se construit se transmue inévitablement en haine pour son modèle [27]. Cette influence de Lacan lui a été reprochée. Hans Joas y voit même l'écueil qui empêche la philosophie de Merleau-Ponty d'accéder à un concept de l'intercorporéité valide du point de vue empirique [28]. Il nous semble cependant que la pensée de Merleau-Ponty suit une direction beaucoup plus risquée et qui sera la cause de l'éclipse qu'elle subira pendant vingt ou trente ans. Cette direction consiste à refuser toute doctrine fondant une interprétation auto-référentielle de l'expérience humaine : après le matérialisme historique, Merleau-Ponty refusera le formalisme du structuralisme, alors que l'horizon intellectuel commandait que l'on s'appuie sur l'un contre l'autre, ou sur un peu des deux contre le reste. Le reflux des deux, comme l'analyse G. Vattimo, replace la perspective de Merleau-Ponty dans une lumière nouvelle [29]. Mais tout, cependant, était clarifié depuis l'essai " *Le philosophe et la sociologie* ", quand il écrivait : " *le philosophe professionnel n'est pas disqualifié pour réinterpréter des faits qu'il n'a pas lui-même observé, si ces faits disent autre chose et plus que ce que le savant y a vu* " [30]. C'est cette requalification de la philosophie, en tant qu'herméneutique de l'expérience du développement et de la structuration que nous proposons d'examiner désormais. Les deux ouvrages-clefs que sont *La structure du comportement* [31] (1942) et La *phénoménologie de la perception* [32] (1945) dégagent avec une audace qui surprit et dont la préface d'Alphonse de Waelhens rend bien compte, cette réinterprétation de la position de la philosophie. La différence d'accentuation entre ces deux textes est pour nous celle de la double tâche dont nous avons posé l'hypothèse et dont nous avons suivi le fil directeur : la *Structure* est bien ce dégagement d'un espace de discussion avec la science, et la *Phénoménologie*, une herméneutique de l'insertion dans l'Etre.

II - LE CREUSEMENT DE L'ETRE

a) - Métaphores de l'existence

La question de l'existence est le centre de la discussion qu'ouvre La *Structure du comportement*. En effet, la science, par ses travaux empiriques, semble nous livrer un envers de la réflexion de la philosophie classique : à l'existence comme *conscience*, la science entend substituer l'existence comme *chose*. Contre l'opacité de la conscience, Watson oppose des mécanismes physiologiquement explicables. Or cette dualité est intenable parce que ces deux perspectives sont solidaires et se renvoient l'une à l'autre sans pouvoir prendre en compte le problème de l'origine, de ce qui permet le surgissement du sens dans l'existence. Pour l'une comme pour l'autre perspective, la constitution du sens est un processus analogique, par lequel un sujet transfère une unité issue de sa propre expérience, soit dans une intériorité supposée, pour la philosophie classique, soit dans une chaîne de causes et d'effets, pour le behaviorisme. C'est, dans un premier temps, le concept de " comportement " qui permet à Merleau-Ponty de dépasser cette dualité : " *le comportement, en tant qu'il a une structure, ne prend place dans aucun de ces deux ordres* [l'en-soi et le pour-soi] (...) *il devient la projection hors de l'organisme d'une possibilité qui lui est intérieure* "[33]. Cette première approche reste tributaire de Hegel, mais déjà on perçoit ce qui va permettre à Merleau-Ponty de s'en affranchir : l'impossibilité de viser un absolu et que le Sens se donne, à la fin, dans la visibilité accomplie de l'Esprit. Si, comme le rappelle Merleau-Ponty, une conscience est, selon Hegel, un " *trou dans l'Etre* ", c'est parce qu'elle est pure négativité qui garantit que, par son travail sur le monde, elle se supprimera elle-même comme extériorité. Mais la conscience seule peut le dire. Si l'on observe un comportement *structuré*, ce qui apparaît plutôt, et c'est le mérite de l'approche scientifique de nous le restituer, c'est tout autre chose : " *nous n'avons encore ici qu'un creux* "[34]. Dire qu'un comportement creuse l'Etre ou, plus précisément qu' " *il* [l'Etre] *se creuse à l'endroit où apparaissent les comportements* "[35], c'est affirmer l'impossibilité d'un universel victorieux et d'un avènement du Sens. Chaque comportement porte le paradoxe d'être une singularité imprévisible mais qui reste compréhensible s'il est structuré. La compréhensivité est l'expérience que nous faisons d'une opacité résiduelle à l'interprétation par laquelle la parfaite transparence du sens nous échappe à jamais. Mais la compréhensivité est la garantie que ce n'est pas notre regard qui creuse l'Etre, pour y insérer le comportement : " *Il ne servirait à rien de dire que c'est nous, spectateurs, qui réunissons par la pensée les éléments de la situation auquel le comportement s'adresse, pour en faire un sens (...) il ne servirait à rien non plus de dire que le comportement est* " *conscient* " *et qu'il nous révèle comme son envers un être-pour-soi caché derrière le corps visible* "[36]. Le creusement de l'Etre est un phénomène structuré dont nous saisissons d'emblée l'unité, il n'est ni la projection de notre propre intériorité ni

l'expression d'une intériorité cachée sous le comportement : le sens n'est pas notre affaire, ni celle d'un acteur extérieur ; le sens est ce creusement qui communique et correspond avec la façon dont l'Etre se modèle et se déforme localement pour nous faire de la place. C'est dire que l'insertion présentera ce double caractère, d'un creusement qui se fait pour qu'une place soit accessible, d'une présence qui s'installe sans remplir totalement le creux. Cette métaphore du creusement de l'Etre est la première étape du processus de l'éducation ; elle nous indique que le rôle de la culture est de dégager un espace pour qu'un sujet puisse s'y mouvoir sans que ses actes soient préfixés, comme dans l'animalité. Elle annonce ensuite que le second moment sera l'insertion proprement dite dans le creux de l'Etre ; d'emblée elle permet d'interpréter le désapprendre que manifeste le déficit existentiel comme un comblement partiel de l'Etre : la perte d'une perspective d'action, en ce sens, c'est l'Etre qui se referme.

Le jeu des métaphores nous prévient[37] : à ce point de sa réflexion, Merleau-Ponty va dissoudre toute possibilité d'une interprétation métaphysique du processus de l'éducation, en confirmant que l'Etre n'est pas transcendance et que la contingence marque irréductiblement la sphère de l'action humaine. La perception animale laisse hors champ ce qui ne correspond pas à la structure de l'instinct, rappelle-t-il. Mais la perception humaine procède de même, à cette différence près que c'est l'action humaine qui en structure et oriente le contenu. Et toute tentative pour expliquer, par analogie, cette structuration comme manifestation énergétique inconsciente, de tendances ou de besoins " impersonnels ", n'apparaît que comme une reconstruction abstraite sans pouvoir descriptif sur la réalité. Merleau-Ponty rejette ce dualisme fondamental des théories éducatives classiques, qui oppose des forces inconscientes –sociales ou individuelles[38], à un sujet qu'il s'agit de façonner grâce au jeu des premières, en sélectionnant si possible leur force, leur direction et leur point d'impact. Il y a deux mouvements, sans relation de causalité, sans subordination hiérarchique de l'un à l'autre, par lequel l'Etre se creuse pour accueillir la vie qui s'y installe. C'est l'idée de l'" unité mélodique " que Merleau-Ponty reprend à Kurt Goldstein 39 :

> *" Il y a des unités mélodiques, des ensembles significatifs vécus d'une manière indivise comme pôles d'action et noyaux de connaissance. La connaissance primitive n'est pas comme le résultat d'un processus énergétique où les tendances, les besoins (…) viendraient donner à un sujet pensant impartial les consignes qu'il exécutera docilement. La perception (…) a pour objet primitif, non pas le " solide inorganisé ", mais les actions d'autres sujets humains[40] ".*

L'unité mélodique, parce qu'elle rompt avec le dualisme classique, permet alors de requalifier la psychologie en ce qu'elle apporte déjà plus que du matériel empirique. Dans la note de la page 179, Merleau-Ponty interroge cette " non-compétence " dans laquelle la philosophie assigne la psychologie : faute d'accéder à une *structure* de la conscience, elle

ne pourrait en traiter que les contenus. C'est une forme, plus subtile cette fois, du même dualisme. Merleau-Ponty défend au contraire l'idée d'une souche commune à la genèse psychologique et à la genèse transcendantale : la première est incomplète et " *pose des problèmes transcendantaux* "[41], que prend en charge la seconde, sans les voir constitués. Aucune généalogie n'est donc envisageable : il faudra donc construire une autre démarche, et abandonner l'horizon de la constitution de la conscience.

UNE THÉORIE DU DÉSAPPRENDRE

a) - Le problème herméneutique

La pédagogie, dit Merleau-Ponty, " *n'est que la description de l'image que l'adulte se fait de l'enfant* "[42] et elle ne montre autre chose que la façon dont l'adulte construit des rapports à l'enfant. Quant à l'autre versant, domaine de la psychologie, s' " *il voit les choses du côté de l'enfant* ", il ne regarde qu'avec les yeux de la science. Nous ne pourrons jamais avoir accès à un partage compréhensif de l'insertion dans l'Etre que vit l'enfant. Mais nous pouvons recourir à son image inversée. L'hypothèse de Merleau-Ponty semble être la suivante : les processus par lesquels se perdent les constructions majeures réalisées dans l'enfance que sont le langage, le rapport au monde des choses, à son propre corps, à la temporalité, et dont la science nous fournit une description empirique rigoureuse, ne ramènent pas le sujet à un " avant ", à une sorte d'état infantile, mais à un hors-monde partiel. Nous ne pourrions rien dire ni comprendre d'un hors-monde radical, mais du fait même qu'il s'agit d'une région du monde limitée qui se détruit, nous pouvons comprendre, par les liens qui restent, comment le sujet perd un mode de relation à ce qui l'entoure, comment, ainsi, il *désapprend* le monde. En effet, l'aphasique est encore capable d'entendre et d'agir, et d'autres sujets, dont l'activité est déficiente, peuvent évoquer ce qu'ils vivent. Ainsi, par la constitution d'une interprétation du désapprendre, on ne sera pas éloigné de comprendre l'apprendre du monde par l'enfant. Nous avons choisi d'isoler trois figures bien connues que Merleau-Ponty analyse dans la *Phénoménologie de la Perception* : celle du membre-fântôme, le trouble de *Schn*., enfin la figure de l'aphasique.

b) - Un pur apprentissage

La stratégie de la *Phénoménologie* est l'image spéculaire de celle que déployait la *Structure*, quand elle questionnait les sciences humaines : il s'agit ici de montrer l'insuffisance des philosophies de la conscience dans l'abord des phénomènes de surgissement et de constitution. Ainsi, le dualisme cartésien n'est-il plus pertinent, ni non plus l'opposition des philosophies de l'esprit aux sciences humaines. C'est pourquoi le point de départ choisi par Merleau-Ponty est bien l'étude de ce phénomène du membre fantôme chez les amputés, dont l'explication échappe à la physiologie et dont

l'interprétation se refuse à la philosophie de la conscience : " *Ce qui en nous refuse la mutilation et la déficience, c'est un Je engagé dans un certain monde physique et interhumain, qui continue de se tendre vers son monde en dépit des déficiences ou des amputations*[43]*…*" Cette tension est le propre d'un apprendre pur qui ne peut ni agir ni recevoir des informations du monde en retour, qui ne connaît plus que lui-même comme effort sans écho. Il faut comprendre alors que c'est cette tension, inaperçue par la conscience et ignorée par l'observation scientifique, qui lie le Je à son monde, non comme élan volontaire d'un sujet, ni comme familiarité immédiate d'un monde-de-la-vie, mais comme revendication à être dans ce monde, creusé pour recevoir le Je, creusé par le Je pour y habiter. Ce que laisse apparaître l'apprendre pur du membre fantôme, est la réciprocité de l'appel de l'Etre et de l'élan à être, dans le processus d'insertion dans l'Etre : " *il suffit [au sujet] d'avoir à sa disposition [une perception de son corps]comme une puissance indivise, et de deviner la jambe fantôme vaguement impliquée en lui*[44]. " C'est l'apprendre qui signe la différence, parfois mal comprise, entre le corps habituel et le corps actuel : loin de déplacer ou de restaurer une dualité, la différence entre ces deux " couches " explicite en quoi tout projet d'action s'appuie nécessairement sur une précompréhension du monde dans lequel il se déploie, c'est-à-dire du sens qui le structure. Le projet interroge un membre disparu, et " *ouvre une région de silence* " : le dialogue est rompu, le sens est perdu, c'est de la même manière que " *nous évitons d'abord d'interroger [un ami disparu] pour n'avoir pas à percevoir ce silence*[45]. "

Nous entrevoyons ici la mise en place du thème essentiel par lequel Merleau-Ponty choisira l'abord de la question de l'Etre : le recommencement. Tout apprentissage réinterroge en permanence le corps et le pousse dans l'Etre, mais la réponse n'est jamais identique : l'expérience, l'habitude, la croissance, la maladie, la déficience et la vieillesse brisent les savoirs qui semblaient les plus stables, et contraignent à une quête sans cesse renouvelée du sens de notre insertion dans l'Etre. Aucun recommencement ne peut être répétition.

c) - La perte du monde.

Le trouble fondamental chez Schn., selon Merleau-Ponty, réside dans la perte de la communication avec le monde des significations. Le malade peut décrire précisément les impressions visuelles et tactiles que lui procure un objet : il ne perçoit pas immédiatement le stylographe, il doit l'interpréter au risque de la mécompréhension (p. 152). Mais ce que perd le malade est précisément ce qui nous est donné et qui ne nous est jamais clairement présent, cette lisibilité du monde, dont le vecteur unique, le pont avec l'Etre, est, pour Merleau-Ponty, la vision, contact direct avec les choses. Il en est de même pour l'évocation de l'absence : la durée du récit n'est jamais transcendée en une temporalité qui en livre une perception globale : " *si on raconte au malade une histoire, on constate qu'au lieu de*

la saisir comme un ensemble mélodique (…) il ne la retient que comme une série de faits qui doivent être notés un à un (…) Le sujet comprend ici parce qu'il a le pouvoir de vivre, au-delà de son expérience immédiate, les événements indiqués par le récit[46] . " Le malade n'a devant lui que des *data*, discontinues et foisonnantes, et il tente d'opérer sur elles une synthèse intellectuelle par analogie, ou mieux, une herméneutique d'un inaccessible en-soi. Schn. a " *perdu la liberté* " parce que le monde ne l'accueille plus, qu'aucun creux de l'Etre ne peut l'abriter : il recommence indéfiniment son travail d'insertion sans jamais apprendre ni savoir. Dans une note de la page 154, se lit l'intuition de celui qui deviendra par contraste la figure de celui qui apprend : Cézanne, quand sa vision se fait geste[47].

d) - La parole originaire et l'apprentissage

Dans l'approche de l'aphasie, plus que jamais, Merleau-Ponty démonte le dualisme du mécanisme et de l'intellectualisme. Mais surtout il enracine la parole dans un en-deçà du sens : " *la dénomination des objets ne vient pas après la reconnaissance, elle est la reconnaissance même*[48]*.* " Si l'enfant commet cette " erreur systématique ", pour reprendre l'expression piagétienne, d'attribuer au langage le pouvoir magique de faire être les choses qu'il nomme, c'est bien que la parole est un procès par lequel un monde se constitue et se structure, que si les mots appellent les choses, c'est qu' " *ils les habitent* ", et que s'ils forment un monde cohérent, c'est qu' " *ils véhiculent les significations* " . Parler est donc accomplir un certain type de gestes vis-à-vis du monde, et l'aphasie vraie s'accompagne nécessairement de la perte d'autres gestes analogues[49].

Mais il y a des gestes que l'on fait pour la première fois –qui recommencent peut-être ceux d'autrui avant nous mais qui ne les répètent pas : " *la parole originaire de l'enfant qui prononce son premier mot, de l'amoureux qui découvre son sentiment, (…) ou celle de l'écrivain et du philosophe qui réveillent l'expérience primordiale en deçà des traditions*[50]. "

Comment apprend-on par le langage, c'est-à-dire, comment apprend-on ? C'est ici la vraie place de l'herméneutique, dont on a vu combien elle était impuissante à déchiffrer ce qui est su. La thèse sophistique, dont on trouve l'exposé dans le *Ménon*[51], était prise au sérieux par Platon, qui construisait contre elle la thèse de la réminiscence[52], et par Aristote, qui détruisit ensemble, et la thèse, et la réminiscence[53]. Au-delà de la simple question sur l'origine des savoirs, il faut entendre déjà, comme le montre Aubenque[54], celle du *commencement*. Merleau-Ponty exclut la réminiscence et sa version cartésienne : " *le problème étant de savoir comment, selon l'apparence, la conscience apprend quelque chose, la solution ne peut pas consister à dire qu'elle sait tout par avance*[55]*.* " La difficulté devant laquelle se trouve Merleau-Ponty est redoutable. L'apprentissage par le langage se distingue d'un apprentissage sensori-moteur par ceci qu'il n'est pas traduisible par d'autres gestes que phonatoires, qu'en d'autres termes, ce que l'on apprend, par la parole, est à

former d'autres paroles, à l'infini. Mon intention vis-à-vis d'un objet se réalise dans une manipulation qui butera à un moment donné sur la limitation de sa structure physique, et qui répondra à la question que la présence de l'objet me posait. La parole ne m'impose pas de tel coup d'arrêt ; au contraire elle m'invite à tout moment à cette transcendance qui s'appelle la pensée. C'est pourquoi, affirme Merleau-Ponty, la pensée n'est en " *rien comparable à la résolution d'un problème, où l'on découvre un terme inconnu par son rapport avec des termes connus* [56]. " Si nous comprenons chaque mot d'un énoncé, c'est certes parce qu'il renvoie à un contenu d'expérience de pensée déjà-là. Mais il y a en nous un pouvoir qui se livre à nous comme un " fait " et qui nous fait " *comprendre au-delà de ce que nous pensions spontanément* [57]. Ce pouvoir se trouve explicité, non comme celui de pouvoir former de nouvelles pensées à partir des anciennes, comme dans la tradition herméneutique de Chladenius par exemple [58], mais comme celui d'un retour vers la " *source* ", d'où les pensées de notre interlocuteur ou auteur puisaient leur origine : un nœud de l'Etre au langage. L'apprentissage est ainsi " *un pouvoir de penser d'après autrui* ", mais cet autrui s'avère étonnamment complexe. C'est d'abord la communauté linguistique qui met à ma disposition les mots de ma langue, et c'est ensuite cet initiateur singulier qui me fait remonter vers la source et grâce auquel apprendre devient un acte transcendant qui dépassera toujours ce qui est simplement donné ou transmis, parce qu'il sera toujours un certain mode du recommencement. Cette singularité qu'installe Merleau-Ponty dans l'apprentissage, c'est celle du style, qui est la " *manière d'exister d'une pensée* " [59] et que la parole véhicule. Toute compréhension devient alors *insertion dans l'Etre par cette manière d'exister : " Je commence à comprendre une philosophie en me glissant dans la manière d'exister de cette pensée (…). Il y a donc, soit chez celui qui écoute ou lit, soit chez celui qui parle ou écrit, une **pensée dans la parole** que l'intellectualisme ne soupçonne pas.* [60] "

Toute initiation est ainsi une " désubjectivation ", ce que Merleau-Ponty nomme un " *enchantement* ". Dans l'apprendre, nous ne commentons pas en marge la parole de celui qui enseigne –fiction intellectualiste sans pertinence. Mais nous sommes habités par un texte qui s'insère en nous comme une évidence nécessaire. Mais cette prise de possession n'excède pas le moment charnel de l'écoute ou de la lecture, et le reflux de la plénitude des significations nous met alors, peut-être, sur le chemin du penser : l'insertion dans la pensée d'autrui nous a rendu visible la source, ce creusement de l'Etre par lequel nous allons poursuivre notre propre insertion et nous mettre à penser.

C'est ce que l' " aphasique vrai " ne sait plus faire. La transcendantalité du langage lui échappe : ses questions sont " *stéréotypés comme celles qu'il pose chaque jour à ses enfants quand ils reviennent de classe* [61]", parce que, simplement, il ne sait plus ce que c'est qu'apprendre ; Schn. n'éprouve plus le besoin de parler, de la même manière qu'il est

devenu insensible à l'érotisme et à l'expérience sexuelle : toute dimension créative de son agir est définitivement perdue. Cette impossibilité de produire du nouveau, Merleau-Ponty la fixe dans la distinction de la " *parole parlée* " et de la " *parole parlante* "[62]. Dans la seconde, " *l'intention significative se trouve à l'état naissant* [63]", dit-il. Il faut voir ici le commencement du sens, qui est le véritable noyau de l'apprentissage. La condition humaine peut se décrire comme une interpellation à faire surgir du sens à partir de sources vers lesquelles nos devanciers nous conduisent. Ainsi Merleau-Ponty décrit-il l'expérience sexuelle : " *une épreuve, donnée à tous et toujours accessible, de la condition humaine dans ses moments les plus généraux d'autonomie et de dépendance*[64]. " Le plaisir est cette libération hors du sens, ou plutôt affranchissement vis-à-vis de la quête d'un sens, qui n'était que l'horizon par lequel le désir nous leurre d'un arrière-plan à la pure relation à autrui –ou soi-même-autrui, que représente l'expérience sexuelle. C'est pourquoi, selon Merleau-Ponty, ne peut-elle se projeter que sur le mode d'une fausse répétition, tout en étant vécue comme recommencement, sauf par Schn., comme on l'a vu. C'est la grande découverte de Freud, selon Merleau-Ponty, qui montre que l'enfant est structuré dés son entrée dans la vie par cette expérience et son caractère tragique, dans l'épreuve de la jalousie par laquelle je constitue affectivement autrui et je me structure moi-même comme existence [65].

III -) LA COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE ET L'INSERTION DANS L'ETRE

a) - L'énigme, contre le problème

La réflexion philosophique peut-elle aller plus loin ? L'interprétation du déficit n'est possible que pour des observateurs sains, armés de compétences herméneutiques intactes par rapport à leur propre expérience et à celle réduite d'autrui. Mais comment comprendre l'enfant, si l'on abandonne cette représentation classique, dont Rousseau nous a délivrés, d'un être déficient ? On a dit, un peu rapidement, qu'il n'y avait pas d'enfant-philosophe. Peut-être le contraire est-il vrai : tous les enfants sont philosophes, parce qu'ils se situent exactement dans le surgissement du sens, dans la construction sans garantie des significations, autre que la présence donnée d'un environnement humain. Mais y a-t-il une philosophie qui puisse décrire et recueillir cette philosophie originaire ? Ce sera la question majeure de toute l'œuvre de Merleau-Ponty, qui supposera que l'on sorte " au-dehors ", là où le langage se forme, où les visions s'arrachent aux choses, où l'Etre se creuse. La méthode de Merleau-Ponty est présentée sous forme d'énigme. Il ne s'agit plus, on l'a souligné, de résolution de problèmes, dans laquelle l'inconnu est saisi par comparaison avec le connu. La solution est dans l'énigme, comme le chat du rébus est caché dans le feuillage de l'arbre ; mais pour l'atteindre, il faut s'y plonger, c'est-à-dire s'y perdre, et ne plus pouvoir expliquer. C'est la très belle analyse de l'endormissement qui en donne la clef :

" Je m'étends dans mon lit, (…) je ferme les yeux, j'éloigne de moi mes projets. Mais le pouvoir de ma volonté ou de ma conscience s'arrête là. Comme les fidèles, dans les mystères dionysiaques, invoquent le dieu en mimant les scènes de sa vie, j'appelle la visitation du sommeil en imitant le souffle du dormeur et sa posture. (…) Il y a un moment où le sommeil " vient ", il se pose sur cette imitation de lui-même que je lui proposais, je réussis à devenir ce que je feignais d'être : cette masse sans regard et presque sans pensées, clouée en un point de l'espace, et qui n'est plus au monde que par la vigilance anonyme des sens . [66] *"*

Si cette vigilance autorise le réveil, ce n'est pas que les sens sont une porte restée ouverte sur le monde, mais qu'ils poussent plutôt mon enracinement fondamental dans le monde qui me protège de l'absence indéfinie. Il va donc s'agir, pour la philosophie, de feindre le sommeil, et de décrire cet éveil premier au monde que permet la sensation, avant tout langage, avant toute pensée. Soit une sensation de " *l'Etre sauvage* ", comme l'indique le plan du *Visible et de l'Invisible* [67].

b) - Intersubjectivité et intercorporéité

C'est dans la tentative de la clôture sur soi qu'est éprouvé l'inachèvement radical de l'être personnel. Dans l'expérience de la morsure –dans laquelle Freud situait l'émergence du Moi [68], le geste d'autrui –le parent qui mordille le doigt de l'enfant, n'accède à une signification que lorsqu'il rencontre une sensation déjà présente, mais non identifiée, qui peut orienter la mâchoire de l'enfant vers la morsure. C'est le geste d'autrui qui permet à l'enfant de s'interpréter comme sujet capable de mordre. Mais ce geste n'est pas simplement visible, puisqu'il produit une sensation corporelle propre. Il y a donc une intercorporéité primitive, par laquelle l'intersubjectivité devient possible. Cette intercorporéité avant les corps, avant les sujets personnels, est un visage de l'Etre ; elle devra pour Merleau-Ponty être reconstituée par une communauté pour chaque apprentissage : " *entre ce corps phénoménal et celui d'autrui tel que je le vois du dehors, il existe une relation interne qui fait apparaître autrui comme l'achèvement du système* [69]. " Le corps d'autrui n'est pas un objet du monde, c'est un comportement par lequel je vais interpréter ces intentions confuses qui sont en moi comme pouvant se structurer comme des comportements. Si l'imitation du comportement d'autrui est la source principale de l'apprentissage humain, c'est parce qu'elle est le prolongement dans l'acte de voir de cette intercorporéité primitive. " *Voir, c'est* avoir à distance ", déclare *L'œil et l'esprit* [70].

c) - Le monde des outils

Une communauté humaine façonne le donné naturel en déposant dans les choses les schèmes des gestes qu'elle organise et sélectionne en vue de leur efficacité. Ce sont les outils, qui dirigent et hiérarchisent les gestes humains qui les manipulent. Ils ne peuvent être d'emblée saisis par l'enfant, parce qu'ils renvoient à un corps éduqué. Mieux encore que le comportement d'autrui, le monde culturel sera l'espace véritable de l'apprentissage. Dans ce monde, il y a d'abord un retrait ou un effacement de l'autre : " [dans le monde culturel] *chacun de ces objets porte en creux la marque de l'action humaine à laquelle il sert. Chacun émet une atmosphère d'humanité qui peut être très peu déterminée, s'il ne s'agit que de quelques traces de pas sur le sable, ou très déterminée, si je visite de fond en comble une maison récemment évacuée*[71]. " On n'a pas remarqué suffisamment sans doute, le caractère original de cette analyse de Merleau-Ponty, très éloignée du *Lebenswelt* husserlien ou du *practico-inerte* de Sartre. La véritable question est bien la suivante : " *comment je puis avoir l'expérience de mon propre monde culturel, de ma civilisation*[72]. " Le raisonnement analogique que constitue la pensée classique –monologique, suppose toujours cette observation questionnante d'une conscience réflexive qui croise les intentions d'autrui avec les siennes propres. Cette perspective est erronée pour Merleau-Ponty. La réponse est portée par le creusement de l'Etre, qui se réalise d'abord dans la présence d'autrui agissant : " *mon regard tombe sur un corps vivant en train d'agir, aussitôt les objets qui l'entourent reçoivent une nouvelle couche de signification : ils ne sont plus seulement ce que je pourrais en faire moi-même, ils sont ce que ce comportement va en faire.* ***Autour du corps perçu se creuse un tourbillon où mon monde est attiré et comme aspiré***[73]. ", Cette aspiration me conduit vers la source même d'où le comportement d'un corps surgit, qu'il soit animal ou humain. La couche de signification est l'attente d'un sens que le corps va livrer peut-être à travers le comportement qu'il structurera. Mais ce sens ne me contraint pas, il n'aura de valeur pour moi qu'en fonction de cette seule question que je lui pose, et qui exprime mon attraction et mon aspiration à devenir autre : *que peut-il m'apprendre* ? Si l'imitation d'autrui est la source de l'apprentissage humain, c'est, dans un deuxième sens, parce que l'intercorporéité me fait tomber, à chaque moment dans les creux qu'un autre corps ouvre dans l'Etre en agissant avec des objets qu'il déloge de leur pure présence spatiale.

D'où la véritable énigme de l'apprentissage, que Merleau-Ponty prend soin de distinguer rigoureusement de la question de l'imitation. Les objets culturels ont été délogés et " *creusés* " par l'action humaine. Ce creux est pour celui qui apprend d'abord une " *couche de signification* " qui recouvre l'objet et le distingue des présences muettes des objets naturels ou des étants-subsistants, comme le dit Heidegger. Mais cette signification ne renvoie à aucun sens constitué, en l'absence de l'action d'autrui. Apprendre sera donc

un travail de réappropriation, non pas de l'objet, qui peut être manipulé de mille façons, mais du creusement dans l'Etre dont il est la marque, à travers la couche de signification. Apprendre à se servir d'un objet, c'est apprendre une nouvelle manière d'être dans le monde, plus ou moins structurante, suivant le creusement qu'il permet à celui qui apprend. Le monde culturel est ainsi un monde de recommencement, dans lequel l'enfant tente de redevenir ce que les autres ont été avant lui, mais sans y réussir jamais, car la répétition s'avère impossible. Relativement aux objets culturels, " *l'enfant les trouve autour de lui en naissant comme des aérolithes venus d'une autre planète. Il en prend possession, il apprend à s'en servir comme les autres s'en servent, parce que le schéma corporel assure la correspondance de ce qu'il voit faire et de ce qu'il fait et que par là l'ustensile se précise comme un* manipulandum *déterminé et autrui comme un centre d'action humaine*[74]. " Ce qui est visé ici comme " schéma corporel " excède bien évidemment le concept de la psychologie génétique. Il nous semble bien que cela renvoie au processus d'insertion dans l'Etre. Merleau-Ponty ouvre ici ce faisant une nouvelle perspective sur l'éducation, selon laquelle l'enfant assure le recommencement du monde. Nous y reviendrons.

d) - La généalogie de l'universel et l'herméneutique de la culture

Le monde des outils est exploré dans l'absence d'autrui. L'enfant ne sait pas spontanément reconnaître l'usage normé d'un instrument, peut-être ne l'apprendra-t-il jamais et l'instrument deviendra obsolète. Rien ne peut garantir que nos successeurs fassent usage de ce que nous tentons de leur transmettre, ce que nous pouvons justement souvent ressentir comme un danger qui les guette. C'est pourquoi il existe une doublure de l'intercorporéité qui est le langage, et dont les prédécesseurs ne s'absentent jamais pour ceux qui leur succèdent. Dans l'expérience première du dialogue, " *il se constitue entre autrui et moi un terrain commun, ma pensée et la sienne ne font qu'un seul tissu, mes propos et ceux de l'interlocuteur (…) s'insèrent dans une opération commune dont aucun de nous n'est le créateur*[75]. " Certes l'enfant est victime de cette expérience comme le montre l'analyse piagétienne de l'égocentrisme, dont Merleau-Ponty note scrupuleusement les symptômes. Mais cette " erreur systématique " n'est possible que sur le fond du dévoilement d'une vérité quant à l'essence du dialogue –essence lui-même du langage. Le monde culturel n'est pas langage, glissement aléatoire de significations éparses et discontinues. Il est de part en part dialogue, expérience partagée de la recherche d'un horizon transcendant derrière nos pensées ou peut-être en deçà, comme la source d'où elles jaillissent. C'est pourquoi Merleau-Ponty ajoute-t-il subtilement : " *Mais en réalité il faut bien que les enfants aient en quelque façon raison contre les adultes ou contre Piaget, et que les pensées barbares du premier âge demeurent comme un acquis indispensable sous celles de l'âge adulte, s'il doit y avoir pour l'adulte un monde unique et intersubjectif* [76]. " Sous cette formulation prudente, il n'est pas interdit de lire, comme nous y incitons, le

moment décisif de l'insertion dans l'Etre, ce moment d'adhésion totale à ce qui nous est donné comme pouvoir de comprendre le monde. L' " *Etre sauvage* " suscite les " *pensées barbares* "…Que nous en reste-t-il, pour nous adultes, sinon cet effort de vouloir comprendre, ou tout au moins de réduire la mécompréhension, parce que nous postulons une universalité vers laquelle nos discussions doivent tendre ? Il serait intéressant de développer, dans un autre cadre, cette référence que fait ici Merleau-Ponty à l'*Esprit Objectif* [77] selon Hegel, et à sa reprise centrale dans l'herméneutique philosophique de Gadamer[78]. Le monde culturel est un ensemble de monuments où nous convions à habiter ceux qui nous succèdent ; le langage en est le cœur. Mais la véritable question pour Merleau-Ponty est ce moment d'une extrême dangerosité où nos successeurs ont à s'insérer. Parce qu'il n'y a pas de science de l'histoire, il faut comprendre cet instant du commencement. Mais le philosophe " *dans sa retraite réflexive, ne peut manquer d'entraîner les autres, parce que, dans l'obscurité du monde il a appris pour toujours à les traiter comme* consortes[79]. "

e) - Répétition et recommencement

Or ce moment, qui signe l'impossibilité de la répétition, ne peut être qu'un moment d'apprentissage. Dans un passage de la Structure Merleau-Ponty ouvrait une porte qu'il ne réempruntera pas dans la *Phénoménologie*. Si la vision est l'adhésion à l'Etre même, il y a cependant des perceptions de l'agir d'autrui dans lesquelles l'enfant ne peut glisser aucune manière de faire ou d'être qui lui soit propre : " *il y a lieu de remarquer que l'enfant ignore l'usage de beaucoup d'objets, même quand il les a vu manier ; nous pouvons nous-mêmes nous rappeler l'aspect merveilleux qu'avaient les choses quand nous ne savions pas à quoi elles servent et l'enfant doit voir beaucoup d'objets d'usage sans les relier aux actions humaines dont elles sont effectivement le point d'appui*[80]. " Si la pendule est un hibou, c'est qu'elle est interprétée comme physionomie, faute d'être comprise, de manière stable, comme un ustensile. Car jamais elle n'est perçue, sauf dans le déficit de Schn., comme figures, couleurs, formes. Pour l'enfant, *le monde le regarde*, puisqu'il lui renvoie en retour sa question sans réponse : " que puis-je apprendre ? " Le merveilleux, qui est la dimension par laquelle l'enfant expérimente l'incomplétude du sens, ouvre la possibilité de l'insertion de sa propre histoire dans la sphère de la communauté humaine. Une fois de plus, une " erreur systématique ", que Piaget décrit comme l'animisme enfantin, se découvre révéler la vérité de notre insertion dans le monde. Au contraire de la précédente qui postulait l'objectivité de la pensée, celle-ci repose sur un déficit herméneutique initial, et conduit l'enfant à mettre en scène des acteurs dont les actions semblent compréhensibles : " *la nature ne peut être saisie d'abord que comme la mise en scène nécessaire à un drame humain*[81]. " Mais faisons-nous autre chose lorsque, devenus adultes, nous essayons de donner un sens à l'histoire de notre vie ? C'est ici que *la répétition endigue le*

recommencement, et que notre insertion dans l'être social tend à épouser la Forme de vie grâce à laquelle il nous est donné d'interpréter le monde humain. La question de savoir, par exemple, si le drame sexuel-agressif, décrit par la psychanalyse, détermine les rapports sociaux ultérieurs ou si, à l'inverse ce sont ces rapports dans une institution donnée qui l'engendrent est une question sans pertinence qui tente de réinstaurer une causalité objective [82] et, ce faisant, barre l'accès à la compréhension de l'Etre. En effet, analyse Merleau-Ponty, le drame individuel de l'enfant, s'il met en scène ses parents selon des rôles déterminés institutionnellement, est avant tout une herméneutique du monde humain et de ce qui s'y joue : " *depuis son début dans la vie, l'enfant procède, par la simple perception des soins qu'on lui donne et des ustensiles qui l'entourent, à un déchiffrement de significations, qui, d'emblée généralise son drame propre en drame de sa culture* [83]. "

C'est ainsi que se joue l'insertion dans l'Etre que réalise l'éducation. En rendant possible l'interprétation du monde humain par l'expérience individuelle, l'éducation contribue à transformer le monde humain en permettant aux expériences individuelles d'en déplacer, acte de liberté fondamentale, les réseaux de significations :

" toute la conscience symbolique élabore en fin de compte ce que l'enfant vit ou ne vit pas, souffre ou ne souffre pas, sent ou ne sent pas, de sorte qu'il n'est pas un détail de son histoire la plus individuelle qui n'apporte quelque chose à cette signification sienne qu'il manifestera quand (…) il en vient à renverser le rapport et à glisser dans les significations de sa parole et de sa conduite, ***à convertir en culture, jusqu'au plus secret de son expérience*** [84]*.* "

Il faut pour cela jouir de la liberté et le paradoxe de l'existence humaine est qu'elle débute dans le dénuement, qui commande une " attitude possessive " ; or rien ne justifie qu'elle se prolonge au-delà de la petite enfance : en agissant ainsi, l'adulte " *crée une dépendance et fait un esclave* [85]. "

Conclusion

Les régimes totalitaires, remarque Merleau-Ponty [86], détruisent rarement les tableaux et préfèrent les dissimuler. La coercition répétitive se présente toujours comme un recommencement, une révolution, et parie certainement sur la répétition des commencements authentiques : il y a là une reconnaissance de ce qui leur fait défaut. Mais c'est sûrement dans leur projet démentiel d'éduquer les adultes –de rééduquer toute une nation, que leur essence se signe véritablement. Dans son étude sur Machiavel [87], Merleau-Ponty remarque que, dans l'absence d'une transcendance quelconque ou de l'avènement d'une vérité de l'histoire, un pouvoir politique, même s'il naît du conflit et de la lutte, doit conduire à la participation à une situation commune. Le pouvoir politique ne peut éduquer,

par principe. Ceux qui nous permettent d'apprendre ne sont pas ceux qui veulent nous faire recommencer, mais ceux qui commencent à chaque fois à nouveau : les enfants, les artistes, les écrivains. " *Un peintre ne peut consentir que notre ouverture au monde soit illusoire ou indirecte, que ce que nous voyons ne soit pas le monde même*[88]*. "* Et *: " la parole de l'écrivain crée elle-même un " allocutaire " qui soit capable de la comprendre, et lui impose comme évident un univers privé. Mais elle ne fait alors que recommencer le travail originel du langage, avec la résolution de conquérir et de mettre en circulation non seulement les aspects communs du monde, mais jusqu'à la manière dont il touche l'individu et s'introduit dans son expérience*[89]. "

Merleau-Ponty a su très tôt que sa réflexion ne pouvait durablement se rattacher à une tradition, que le choix de la méditation sur le surgissement, plus que tout autre, le conduisait à un certain exil de sa pensée. Mais c'est fort de cette situation singulière qu'il a pu s'approcher si près de ceux qui commencent le monde : les enfants, les plasticiens, les philosophes et les écrivains. L'illusion d'une continuité du mouvement de l'esprit est une illusion, que la science contribue à propager dans son aveuglement[90]. Relativement à la question de l'éducation, il nous délivre de l'image de l'enfant que l'intellectualisme classique avait brossée, d'un possédé à guérir ou d'un sauvage à civiliser, comme pour Durkheim[91]. Il semble proche un moment de l'interprétation que le romantisme pédagogique de Jean-Paul fit de Rousseau : l'enfant est un être d'une autre sphère que nous devons accueillir : " *Chaque jour ces êtres purs sont envoyés d'un monde inconnu et muet sur la terre sauvage*[92]. " Or cet " envoi ", au sens heideggerien, c'est notre projet. L'enfant, c'est Nous qui recommençons le monde, par l'interprétation difficile de conduites ou de traces qu'elles ont abandonnées et dont le sens est définitivement perdu. Mais peu importe cette perte, tant que l'enfant conserve son pouvoir de questionner et de reconstruire des significations.

NOTES

[1] Moreau D. " La philosophie et les sciences de l'éducation : d'un *conflit des facultés* à une *entente intercompréhensive* ". Communication au *Colloque international de Dijon*, organisé par A.M. Drouin-Hans, Décembre 2003. Parution des actes, 2005

[2] Lévi-strauss C., *Anthropologie structurale deux*, chapitre 2, p.45-56, Paris, Plon, 1973.

[3] Merleau-Ponty M., *Les Aventures de la dialectique*, chapitre 1 : *la crise de l'entendement*, Paris, Gallimard, 1955.

[4] Merleau-Ponty M., *ibid*., p. 18.

[5] Merleau-Ponty M., *ibid*., p. 42.

[6] Merleau-Ponty M., *Signes*, Préface p. 20, Paris, Gallimard, 1960.

[7] Heidegger M., *Sein und Zeit*, Tübingen, Max Niemeyer, 1964; Etre et Temps, trad. F. Vezin, Paris, Gallimard, 1986.

[8] Merleau-Ponty M., *Signes*, p.21.

[9] Merleau-Ponty M., *ibid*., p.9.

[10] Heidegger M., *Sein und Zeit*, §57.

[11] Cf. Moreau D., " Heidegger et la question de l'éthique : la construction d'un interdit " in : *Horizons Philosophiques*, vol. 14 n°2, Printemps 2004, p. 3-4.

[12] La question de l'accès des enfants au philosopher, pour autant, est une question légitime. Cf. les travaux actuels de Michel Tozzi (Université de Montpellier 3).

[13] Merleau-Ponty M., *Psychologie et pédagogie de l'enfant*, Paris, Verdier, 2001.

[14] Canguilhem G., *Idéologie et rationalité*, Paris, Vrin, 2ème édition 1988.

[15] Merleau-Ponty M., *ibid*., p.9.

[16] Merleau-Ponty M., *ibid*., p.432.

[17] Merleau-Ponty M., *ibid*., p.433.

[18] Merleau-Ponty M., *Signes*, p.21.

[19] Merleau-Ponty M., " Le métaphysique dans l'homme ", *Sens et Non-sens*, Paris, Nagel, 1966, p. 163.

[20] Merleau-Ponty M., *ibid*. p.163.

[21] Merleau-Ponty M., *ibid*. p.163.

[22] Merleau-Ponty M., *ibid*. p.163.

[23] Köhler W., *L'intelligence des singes supérieurs*, Paris, CEPL, 1972.

[24] Merleau-Ponty M., *Sens et Non-sens*, p.147.

[25] Merleau-Ponty M., *Psychologie*…, p.93-96.

[26] Lacan J., *Les complexes familiaux*, Paris, Navarin, 1984.

[27] Merleau-Ponty M., *Psychologie*…, p.111.

[28] Joas H., *La créativité de l'agir*, trad. P. Rusch, Paris, Cerf, 1999, p. 192.

[29] Vattimo G., *Ethique de l'interprétation*, chap. 3,trad. J. Rolland, Paris, La Découverte, 1991.

[30] Merleau-Ponty M, *Eloge de la philosophie*, Paris, Gallimard, 1953, p. 119.

[31] Merleau-Ponty M., *La structure du comportement*, Paris, Puf, 1972.

[32] Merleau-Ponty M., *La phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945.

[33] Merleau-Ponty M., *La structure*… , p.136.

[34] Merleau-Ponty M., *ibid*., p.136.

[35] Merleau-Ponty M., *ibid*., p.136.

[36] Merleau-Ponty M., *ibid*., p.136.

[37] Un biographe de Merleau-Ponty pourrait peut-être le référer à la découverte qu'il fit peut-être, étant enfant, des grottes creusées par la mer, dans la falaise calcaire de la côte rochelaise, et dans laquelle une vie humaine y installa des séjours…

[38] C'est la critique qu'il adresse à la fois à Durkheim et à Freud, rendue possible à cette période par la théorie du " fait social total " chez Mauss, en ce qui concerne la sociologie, par la désubstantialisation de l'inconscient chez Politzer et la théorie de l'Imaginaire chez Lacan, relativement à la psychanalyse.

[39] Goldstein K., *La structure de l'organisme*, trad. E. Burckardt & J Kuntz, Paris, Gallimard, 1951.

[40] Merleau-Ponty M., *La structure*… , p.178.

[41] Merleau-Ponty, *ibid.*, note p.179-180.

[42] Merleau-Ponty M., *Psychologie*…, p. 91.

[43] Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p. 97.

[44] Merleau-Ponty M., *ibid.* p. 96.
[45] Merleau-Ponty M., *ibid.* p. 96.
[46] Merleau-Ponty M., *ibid*. p. 154.
[47] Merleau-Ponty M., *L'œil et l'esprit*, Paris, Gallimard, 1964, p. 60.
[48] Merleau-Ponty M., *ibid.* p.207.
[49] Merleau-Ponty M., *ibid.* p.225
[50] Merleau-Ponty M., *ibid.* p.208.
[51] Platon, *Ménon*, 80 e 81 cd.
[52] Cf. Aubenque P., *Le problème de l'Etre chez Aristote*, Paris, 1972, PUF.
[53] Aristote, *Premiers Analytiques*, II,21, 67a, trad. Tricot, Paris, Vrin, 1970, p. 302.
Seconds Analytiques I, 1, 71a, trad. Tricot, Paris, Vrin, 1970, p. 5.
[54] Aubenque P., *op. cit*., p. 446.
[55] Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.208.
[56] Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.208. Il a en vue ici la démarche cartésienne de résolution de problèmes : la mise en équation, la *zététique* de Viète. Cf. B. Timmermans, *La résolution des problèmes de Descartes à Kant*, Paris, PUF, 1995.
[57] Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.208.
[58] Cf. Szondi P., *Introduction à l'herméneutique littéraire*, trad. J. Bollack, Paris, Cerf, 1989, pp.19-30.
[59] Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.209.
[60] Merleau-Ponty M., *Phénoménologie,* p.209.
[61] Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.228.
[62] Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.229. On rapprochera cette opposition de l'interprétation que fait R. Jakobson du couple métaphore/métonymie : *Essais de linguistique générale*, trad. N. Ruwet, Paris, Minuit, 1963, t1, chap.2.
[63] Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.229.
[64] Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.195.
[65] " *L'amour jaloux de Swann devrait d'ailleurs être mis en rapport avec ses autres conduites, et peut-être apparaîtrait-il alors lui-même comme la manifestation d'une structure d'existence encore plus générale, qui serait la personne de Swann.* " Phénoménologie, p.486.
[66] Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.191.
[67] Merleau-Ponty M., *Le Visible et l'Invisible*, Paris, Gallimard, 1964, Avertissement de C. Lefort, en tête du manuscrit de Mars 1959, p.10.
[68] Freud S., *Trois essais sur la sexualité infantile*, trad. B. Reverchon-Jouve, Paris, Gallimard, 1962.
[69] Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.405.
[70] Merleau-Ponty M., *L'œil et l'esprit*, Paris, Gallimard, 1964, p. 27.
[71] Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.400.
[72] Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.400.
[73] Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.406. C'est nous qui soulignons.
[74] Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.407.
[75] Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.407.
[76] Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.408.
[77] Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.400.
" *Ce qui a inspiré notre réflexion, c'est l'affirmation que le langage est un centre où le moi et le*

monde fusionnent, bien plus : où ils se présentent dans leur solidarité originelle.(…) Dans tous les cas analysés, que ce soit dans la langue du dialogue, dans celle de la poésie ou également dans celle de l'interprétation, il est apparu que la structure spéculative de la langue (…) est une venue au langage dans laquelle s'annonce une totalité de sens. " H. G. Gadamer, *Vérité et méthode,* trad. P. Fruchon, J. Grondin, G. Merlio, édition intégrale, Paris, Seuil, 1996, p. 500. La suite du passage insiste sur " *l'agir de la chose qui s'empare de celui qui parle.* "

79 Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.413.

80 Merleau-Ponty M., *La structure*, p. 181.

81 Merleau-Ponty M., *La structure*, p. 182.

82 Merleau-Ponty M., *Eloge de la philosophie*, Paris, Gallimard, 1960, p.141.

83 Merleau-Ponty M., *Eloge*, p.142.

84 Merleau-Ponty M., *Eloge*, p. 142 ; c'est nous qui soulignons.

85 Merleau-Ponty M., *Psychologie*, p.92.

86 Merleau-Ponty M., *L'œil*, p. 14.

87 Merleau-Ponty M., *Eloge*, p.349.

88 Merleau-Ponty M., *L'œil*, p. 83.

89 Merleau-Ponty M., *Résumés de cours*, 1953-1954, Paris, Gallimard, 1968, p. 39.

90 Il ne connaîtra pas les hypothèses de T. Kuhn.

91 *" L'éducation a pour objet de superposer, à l'être individuel et asocial que nous sommes en naissant, un être entièrement nouveau.* " Durkheim E., *Education & Sociologie*, (1922), Paris, PUF, 1989, p. 66.

92 Richter J. P., dit Jean-Paul, *Levana oder Erzielehre*, Stuttgart, G. Hausmann, 1835; *Levana ou de l'éducation*, trad. A. Montandon, Lausanne, L'Age d'Homme, 1983, p. 241. Cf. Moreau D., " Jean-Paul, lecteur de Jean-Jacques ; l'approche herméneutique de l'éducation ", in *Le Télémaque*, Mai 2005.

Pestalozzi et la notion de savoir élémentaire

Alain Trouvé
IUFM de l'Académie de Rouen
Laboratoire CIVIIC (Université de Rouen)

La notion de savoir élémentaire n'appartient pas en propre à Pestalozzi. Cependant, nous trouvons chez le pédagogue suisse une théorie implicite du savoir élémentaire. L'originalité de Pestalozzi réside dans le fait que sa méthode élémentaire s'appuie à la fois sur une base empirique, c'est-à-dire sur les données sensibles fournies par l'intuition sensible (pouvant être reçues dès lors comme les éléments premiers de la connaissance), et sur un fondement rationnel, c'est-à-dire sur les grandes catégories de la pensée conceptuelle (que sont, selon lui, le nombre, la forme et le nom, pouvant, eux aussi, être considérés comme éléments premiers). Ainsi, la notion de savoir élémentaire apparaît-elle chez Pestalozzi comme étant suffisamment large pour intégrer l'expérience existentielle du sujet, dans sa dimension psychologique (affective et mentale) et rationnelle. Le présent article s'efforce d'expliciter la notion de savoir élémentaire telle qu'elle transparaît au sein de la fameuse méthode élémentaire d'éducation de Pestalozzi.

Mots clés : *Éléments ; Intuition ; Méthode élémentaire ; Méthode intuitive ; Rudiments ; Savoir élémentaire ; Simplicité ; Simplification..*

La notion de *savoir élémentaire* s'entend ordinairement selon deux acceptions différentes, voire opposées : cette notion désigne soit les *rudiments*, c'est-à-dire le b a - ba, les premières notions des connaissances et des savoirs, soit les *éléments*, c'est-à-dire les principes des sciences et des techniques. Dans le premier cas, nous avons affaire soit aux savoirs de base exigibles pour l'acquisition de tout savoir ou savoir-faire plus étendus, soit, rapporté au contexte scolaire, au savoir *minimum* admissible que tout élève doit posséder au sortir de l'école dite "*élémentaire*", en l'occurrence le fameux "lire-écrire-compter" [1]. Dans le second cas, la notion de *savoir élémentaire* doit s'entendre soit dans le sens des *principes* des sciences (par exemple, les *Eléments* d'Euclide), soit dans celui des savoirs

savants "*élémentés*" (comme on disait au XVIIIe siècle), c'est-à-dire dans le sens où ils ont été *simplifiés*, afin d'être mis aussi bien la portée du public non spécialiste ou néophyte, que du public enfantin occupant les bancs de l'école [2]. Par son caractère principiel, la notion de *savoir élémentaire* acquiert ainsi un statut épistémologique (en raison de son élaboration de nature scientifique), alors que, entendue dans le sens de *rudiments*, elle désigne plutôt les bases des savoirs et savoir-faire relevant des pratiques culturelles et sociales [3].

En quoi donc la notion de *savoir élémentaire*, ainsi entendue, concerne-t-elle Pestalozzi ? Il se fait que nous trouvons chez le célèbre pédagogue suisse une théorie pédagogique du *savoir élémentaire* se démarquant complètement des deux acceptions que nous venons de rappeler brièvement. Ainsi, a-t-il développé une conception non expressément scolaire et épistémologique du *savoir élémentaire*, suffisamment ample pour qu'elle concerne la formation de l'individu dans son intégralité, et élaborée sous la forme d'une *méthode élémentaire* d'éducation, qu'il s'est efforcé de mettre en pratique [4]. En effet, comme son aîné Basedow, mais à la différence de Rousseau qu'il admirait, (qui n'était que "philosophe" [5]), il voulut joindre la théorie à la pratique. Ce fut en s'occupant des enfants des pauvres et des orphelins de guerre, d'abord au Neuhof (1769-1773), ensuite à Stans (1799), puis à Berthoud (Burgdorf) (1799-1804), et enfin à Yverdon (1805-1825), qu'il décida d'engager son expérimentation éducative. Pestalozzi (tout comme Basedow) forgea donc le projet "de *donner des mains* à la grande Idée de l'*Emile*". Nous entrevoyons là de quoi alimenter notre réflexion sur la notion de *savoir élémentaire*, étant entendu qu'avec Pestalozzi, ce dernier échappe à la double réduction qui en fait soit un ensemble de simples *rudiments*, soit un unique *principe* épistémologique.

Mais, avant d'entrer dans le détail de la *méthode élémentaire* du pédagogue suisse, nous jugeons opportun d'exposer auparavant quelques généralités se rapportant à sa doctrine. Notons tout d'abord que c'est par la mise en pratique de ses vues éducatives, autrement dit, c'est en tant que pédagogue, que Pestalozzi s'est non seulement préoccupé de la petite enfance, mais encore est devenu le précurseur de la psychologie de l'enfant [7]. Par ailleurs, Pestalozzi peut être également considéré comme étant un des promoteurs de "l'éducation populaire moderne" [8], par le fait qu'il proposa un programme d'instruction *élémentaire* destiné à dispenser aux enfants "les connaissances préalables suffisantes pour [leur] faciliter le progrès ultérieur de [leur] culture individuelle." [9] Nous ajouterons que Pestalozzi subit l'influence du philanthropinisme, qui, selon A. Pinloche, lui avait préparé le terrain [10], même s'il s'est progressivement écarté de ses thèses utilitaristes [11]. Enfin, sauf en ce qui concerne Rousseau, Pestalozzi s'est maintenu relativement à l'écart de la culture française [12]. Cependant, sa notoriété grandissante, ainsi que sa sympathie envers la Révolution Française (du moins à ses débuts), firent qu'il fut élevé, par la Législative, en 1792, au rang de citoyen d'honneur de la France. Mais après la Révolution, sous Napoléon Ier, Pestalozzi fut presque oublié et "la France officielle (...) fit (...) peu de cas de sa méthode d'éducation". [13] Il ne connut donc que quelques fervents admirateurs, comme le philosophe Maine de Biran,

l'écrivain républicain Marc Antoine Jullien, ou encore Roger De Guimps qui fut son élève[14], avant de resurgir sous le ministère de Jules Ferry, à la faveur des doctrinaires de la réforme pédagogique de la fin du XIX[e] siècle.

1 - LES PRINCIPES GÉNÉRAUX DE LA PENSÉE DE PESTALOZZI

Bien que Pestalozzi ait clairement affirmé, à la fois par ses paroles et par ses actes, sa volonté de ne s'occuper que de la mise en pratique de ses conceptions éducatives et pédagogiques, il apparaît que l'on ne peut dissocier cette pratique des idées qui la portent et la gouvernent[15]. Ce sont donc les éléments principaux de la philosophie pestalozzienne de l'éducation que nous nous efforcerons de dégager, avant d'aborder les aspects de la *méthode élémentaire* en elle-même. Nous exposerons, dans un premier temps, les principes de la *connaissance* admis par le pédagogue suisse, avant d'aborder, dans un second temps, ceux de l'*éducation* à proprement parler.

1.1 - Les principes de la connaissance

La pensée de Pestalozzi, comme celle de la plupart des pédagogues réformateurs de son époque, s'inscrit dans la perspective de l'empirisme philosophique, affirmant la primauté de l'expérience sensible comme point de départ de la connaissance et de la représentation du réel : c'est le principe de l'*Anschauung* (que l'on traduit généralement par "*intuition sensible*", voulant dire par là que la connaissance empirique est non seulement une donnée immédiate de la conscience, mais encore le principe de la connaissance[16]).

Ainsi, l'ensemble des commentateurs et interprètes n'ont pas manqué de reconnaître en l'*intuition* le principe de la connaissance. Par exemple, dès 1805, Daniel Chavannes, présentant la méthode de Pestalozzi, dit la chose suivante : "La base de son instruction élémentaire est l'intuition, qu'il regarde comme le fondement général de nos connaissances."[17] Dans les pages suivantes, le même auteur souligne le fait que cette méthode repose sur le développement naturel des facultés de l'esprit humain, depuis les premières impressions sensibles jusqu'aux idées les plus abstraites[18].

Mais si l'intuition sensible constitue à elle seule l'unique origine de nos connaissances, il ne faut pas croire pour autant que la connaissance se réduise aux seules données sensibles. D'autres éléments, de nature intellectuelle et symbolique, bien que produits par l'*Anschauung*, interviennent comme principes de la connaissance. Pestalozzi considère en effet que cette dernière est possible par l'exercice de trois "facultés" ou "forces" propres à l'être humain qui lui permettent de se représenter la *forme* et le *nombre* des objets au moyen du *langage* : "1° La force d'observer des objets différents selon la *forme* et de se représenter leur contenu. 2° Celle de séparer ces objets selon le *nombre* et de se les représenter distinctement comme unité et comme multiplicité. 3° Celle de doubler et de rendre ineffaçable au moyen du *langage* la représentation d'un objet selon le nombre et la forme."[19] Ainsi, la *forme*, le *nombre* et le *langage* doivent-ils être considérés "comme les

éléments de tout savoir et de tout savoir-faire" et, par conséquent, comme étant les trois "moyens élémentaires de l'enseignement, dans la mesure où la somme de toutes les propriétés extérieures d'un objet se trouvent réunies dans les limites de son contour et dans sa proportion numérique, et que la conscience se l'approprie au moyen du langage" [20] La *méthode élémentaire* de Pestalozzi reposera donc également sur ces trois principes fondamentaux de la connaissance (et, comme nous le verrons plus loin, de l'enseignement), considérés comme étant les véritables *éléments* premiers.

1.2 - LES PRINCIPES DE L'ÉDUCATION

1.2.1 - Nature, société et éducation

Les principes de l'éducation selon Pestalozzi s'appuient sur la conception kantienne d'après laquelle l'homme ne s'humanisant que par l'éducation, cette dernière devient une nécessité absolue. L'inévitable nécessité de l'éducation ressort parfaitement de cette formule extraite des *Recherches sur la marche de la Nature dans le développement du genre humain* (1797), résumant toute sa philosophie : "Autant je vis bientôt que les circonstances font l'homme, autant je vis tout aussitôt que l'homme fait les circonstances, il a en lui-même une force de les orienter diversement selon sa volonté." [21] Mais Pestalozzi, sous l'influence de la pensée de J.-J. Rousseau [22], développe ses conceptions en les fondant sur un ensemble de considérations anthropologiques, dont la principale est la distinction opérée entre les trois états de l'humanité suivants : l'*état de nature (Naturstand)*, l'*état moral (sittlicher Zurstand)* et l'*état social (gesellschaftlicher Zurstand)* :

"Que suis-je lorsque le monde tombe sous les yeux de mon désir animal sans considération de l'état social ? Que suis-je lorsque le monde tombe sous les yeux de mon désir animal en prenant en compte cet état ? Que suis-je lorsque le monde tombe sous les yeux du seul point de vue de mon ennoblissement intérieur ? Je tins donc pour vrai que le premier état est l'état de nature, le second, l'état social, et le troisième, l'état moral, et je saisis alors l'homme sous ces trois points de vue différents." [23]

Pestalozzi en était arrivé, en effet, à la conclusion selon laquelle l'individu pouvait se représenter le monde "de trois manières différentes" et qu'en conséquence, il possédait en lui-même trois sortes de vérités :

"J'ai donc en moi-même une *vérité animale*, c'est-à-dire que j'ai en moi-même une force de considérer toutes les choses de ce monde comme un animal existant pour moi-même. J'ai une *vérité sociale*, c'est-à-dire que j'ai une force de considérer toutes les choses de ce monde comme une créature existant en contrat et en convention avec mes semblables. J'ai une *vérité morale*, c'est-à-dire que j'ai une force de saisir toutes les choses de ce monde

indépendamment de mes besoins animaux et de mes relations sociales, complètement du seul point de vue par lequel elles contribuent à mon ennoblissement intérieur."[24]

L'*état de nature* correspond donc à notre supposé état originel : "L'état de nature, au vrai sens du mot, est le degré le plus élevé d'absence de corruption animale. L'homme dans cet état est un pur enfant de son instinct, qui le conduit simplement et innocemment à toute jouissance sensible."[25] Nous ne pouvons donc en avoir aucune expérience directe. À la limite, il n'existe qu'à l'instant où l'enfant vient au monde, mais, "à peine posé, il se corrompt "[26], si bien que nous n'en conservons que le souvenir nostalgique. Pas plus que l'*état naturel*, l'*état moral*, profondément imprimé dans le cœur de l'homme, irréductible aux deux autres ("Aucun homme ne peut sentir pour moi que je suis moral" ; "L'homme en tant que créature sociale a aussi peu besoin de moralité qu'il en est capable en tant qu'être animal"[27]), ne peut être l'objet d'une expérience pure, car nous ne pouvons l'éprouver indépendamment de notre animalité (*état naturel*) et notre sociabilité (*état social*). L'*état social*, quant à lui, apparaît comme une nécessité liée à la survie, puisque l'*état de nature* est à jamais impossible à retrouver : "L'état social est, dans son essence, une poursuite de la guerre de tous contre tous, qui commence dans la corruption de l'état de nature et ne fait que changer de forme dans l'état social"[28]. Mais l'être humain est-il condamné à n'avoir le choix qu'entre la nostalgie (résultant de la corruption de l'*état naturel*) et le désespoir (causé par l'artifice des règles sociales) ? Pestalozzi résout la contradiction en développant une conception de la *nature humaine* comprise comme capacité à "*se faire une œuvre de soi-même*" grâce à l'entreprise éducative. L'éducation apparaît donc comme étant la réponse apportée au conflit entre nature et société[29] (le conflit provenant du fait que, d'un côté, l'homme n'est plus un simple produit de la nature, et que, de l'autre, il a à préserver sa liberté individuelle naturelle en dépit des normes sociales qui la contraignent).

1.2.2 - L'instruction et l'éducation

1°) Primat de l'éducation sur l'instruction

Si l'on veut bien comprendre les principes généraux de l'éducation propres à Pestalozzi, il ne faut pas oublier que son but principal est de former l'homme dans sa totalité et pas seulement de lui fournir des connaissances, même les plus nécessaires et les plus utiles. Ainsi l'instruction n'est-elle pas poursuivie pour elle-même, mais elle est plutôt l'instrument de cette finalité éducative[30]. Si Pestalozzi s'est intéressé aux enfants les plus misérables et les plus démunis, ceux dont il a pris le parti de s'occuper concrètement, ce n'est pas seulement parce qu'il désirait sauver ces enfants-là, mais c'est aussi parce que, plus généralement, par le projet d'une éducation intégrale, il voulait participer à l'entreprise de

"régénération" de l'humanité, dont l'instruction élémentaire était un des moyens[31]. C'est en effet le constat de la misère intellectuelle et morale du peuple à laquelle il veut remédier, qui lui fait concevoir un enseignement élémentaire dispensé à tous, dès la prime enfance [32], et quelle que soit l'origine sociale des enfants concernés, comme l'indiquent ces propos de P. Pompée :

"Il fallait que les principes généraux de l'éducation fussent absolument identiques pour tous les enfants, quelle que fût la position dans laquelle ils étaient nés, et quelle que pût être leur destinée ; qu'il fallait, en conséquence, éveiller et cultiver dans les enfants des classes inférieures, comme dans les enfants des classes aisées, toutes les facultés dont peuvent dépendre la dignité de l'homme. (…) Il pensait enfin que les principes généraux devaient prendre leur base sur les lois uniformes et éternelles de la nature humaine, et qu'ils ne pouvaient reposer solidement sur les circonstances fortuites des conditions sociales, qui peuvent se modifier profondément dans le cours de l'existence des hommes. (…) Il n'y a pas d'ordre privilégié qui possède des droits exclusifs à l'acquisition des lumières ; (…) Les enfants des classes pauvres sont aussi susceptibles d'un développement intellectuel que les enfants des classes élevées, ont le même droit naturel à recevoir l'éducation."[33]

C'est parce que Pestalozzi accorde une importance primordiale à l'*éducation*, qu'il va développer le concept d'*éducation* ou de *culture populaire (Volksbildung)*. Cette notion désigne en effet la formation indispensable à tout homme, lui permettant d'accéder à la pleine possession de lui-même par l'acquisition d'une autonomie morale et intellectuelle ainsi que la maîtrise de sa propre condition. Mais laissons ici parler Michel Soëtard, dont les propos, tout en prolongeant ceux de Pompée, expriment bien la position de Pestalozzi :

"La formation élémentaire se veut ainsi *populaire*, non pas au sens où elle serait réservée aux classes inférieures, tandis que le lieu naturel de formation des classes supérieures serait le monde des sciences et de la culture, mais en ce que, par elle, le pauvre comme le riche, le fils d'intellectuel comme la fille de paysan, l'enfant d'ouvrier comme l'enfant d'industriel, chacun doit accéder au pouvoir de maîtriser sa propre condition et se mettre ainsi en position de s'orienter dans le sens qui soit le plus conforme possible à sa nature profonde."[34]

Toutefois, même si Pestalozzi prend le parti de se consacrer en priorité aux enfants des pauvres et aux parias de la société, sa position n'est pas populiste pour autant. Les extraits des deux textes que nous venons de rapporter nous montrent bien que les vues du pédagogue sont tout à fait ambitieuses du fait de leur dimension universaliste. Mais ne nous

y trompons pas : l'universalité en question ici n'est pas celle concernant l'homme abstrait, mais celle dont est porteur tout être singulier en tant qu'il a à accomplir sa véritable nature, c'est-à-dire, grâce à l'*éducation (Erziehung)*, à devenir ce qu'il *est* en vérité. Il n'y a donc pas, chez Pestalozzi, dévalorisation de l'*instruction* au profit de vues uniquement "éducationnistes", mais l'*instruction* reste simplement un instrument indispensable à une *éducation* générale. En tout cas, sans être "éducationniste" pour autant, nous voyons bien qu'il se situe bien loin d'une perspective "instructionniste" qui verrait dans la seule possession du savoir le principe de toute éducation et, par là même, celui de la liberté.

2°) Primat du savoir-faire sur le savoir

Nombre de commentateurs n'ont pas manqué de signaler que Pestalozzi accordait la "supériorité de la pratique sur la théorie"[35], ou bien encore "la primauté du savoir-faire sur le savoir"[36]. Mais il faut bien prendre garde de croire que, comme nous l'avons déjà suggéré, son point de vue n'est qu'utilitariste. Si Pestalozzi accorde une si grande importance à l'acquisition des connaissances pratiques liées aux besoins de la vie courante, c'est d'abord parce qu'il a bien perçu que la maîtrise de ces connaissances était une priorité pour les enfants les plus démunis ; et c'est ensuite aussi parce qu'une telle maîtrise participe de la formation de l'homme en son entier. En effet, une éducation intégrale ne saurait sacrifier la part de la main dans le processus de formation *(Bildung)* de l'individu[37]. Les lignes suivantes, extraites de la *Douzième Lettre* de *Comment Gertrude*…, nous montrent l'importance prise par les savoir-faire au sein de l'éducation :

"Je m'aperçois que dans toutes les lettres que je t'ai adressées jusqu'ici [Pestalozzi s'adresse ici à son ami Gessner], j'ai seulement examiné le premier terme de la question : comment donner à l'enfant des *connaissances*, et que je n'ai pas dit un mot des moyens de lui procurer des savoir-faire, dans la mesure où ce ne sont pas seulement les *savoir-faire* des matières enseignées, mais où ce sont cependant des savoir-faire dont l'homme a besoin pour parvenir à la satisfaction intérieure de son être, et qui ne se limitent absolument pas aux quelques matières que la nature de l'enseignement m'a forcé de toucher. Je ne dois pas laisser subsister cette lacune. Du savoir sans savoir-faire : c'est peut-être le présent le plus redoutable qu'un génie malfaisant ait fait à notre génération."[38]

Le savoir-faire ne concernera donc pas seulement le domaine de l'enseignement scolaire, mais également celui de l'enseignement technique et professionnel. Ainsi, en plus des apprentissages de base (lire, écrire et compter), les enfants devront-ils apprendre à travailler de leurs mains. Dès l'expérience malheureuse du Neuhof, Pestalozzi était convaincu que la pratique d'un métier était *d'abord* et *aussi* un gage d'autonomie, non

seulement dans le registre social et professionnel, mais encore dans celui de l'humanité. De là, chez lui, la conception selon laquelle le travail, même le plus humble, loin d'être le signe extérieur de l'esclavage, est plutôt une valeur des plus hautes, dans la mesure où, grâce à lui, "l'homme constitue (…) son humanité dans son existence subjective, intérieure, indépendante des déterminations de ce monde." [39] Réduire le travail manuel à sa seule dimension technique est donc commettre une erreur. Pestalozzi en est tellement convaincu que, dans *Le Chant du Cygne*, son testament pédagogique, il affirme encore la chose suivante :

"Les enfants (…) ne se contentent pas de saisir par l'intellect le fond des choses en matière d'art appliqué aux objets : leur aptitude industrieuse efficacement stimulée par la formation élémentaire, les pousse d'une force irrésistible, pour peu qu'ils en aient l'occasion, à mettre la main aux travaux d'art dont leur esprit a pénétré le sens." [40]

1.2.3 - La méthode intuitive

Le recours à la *méthode intuitive* comme méthode privilégiée d'éducation et d'instruction (et qui aura tant de succès au sein des conceptions de l'enseignement dans toute l'Europe du XIXe siècle) ne nous étonnera pas dans la mesure où l'intuition *(Anschauung)* est considérée comme fondement de toute connaissance.

Relativement à l'enseignement, la *méthode intuitive* (ou *méthode sensible*) se caractérise par le fait qu'elle respecte une progression graduée allant du concret sensible à l'abstrait, du simple au complexe, du facile au plus difficile. Nous remarquerons que cet enracinement dans le "concret" est en parfaite continuité avec le principe d'une éducation élémentaire par, entre autres, le travail manuel. Pestalozzi est en effet convaincu qu'il est important que les enfants qu'on enseigne prennent conscience "d'une expérience intuitive rattachée à des situations concrètes." [41] C'est ainsi que la bonne pédagogie est celle qui prend en considération l'*intérêt* de l'enfant, au lieu de l'assommer par un enseignement cédant au verbalisme et au formalisme. "Ce que Pestalozzi considérait comme la cause du mal, nous dit De Guimps, n'était point tant l'absence d'instruction pour le peuple, qu'un mode vicieux d'enseignement qui endormait les facultés au lieu de les développer, et desséchait le cœur au lieu de l'ennoblir." [42] Les propos de l'élève français de Pestalozzi sont d'ailleurs confirmés par ceux de son maître lorsque ce dernier dit : "Je crois surtout que le premier âge de la réflexion chez l'enfant est profondément perturbé par un enseignement verbeux et inadapté à l'esprit de l'élève et à son environnement extérieur." [43] La *méthode intuitive* apparaît donc comme un bon rempart contre l'enseignement verbal et formel, alors largement dominant du temps de Pestalozzi.

1.2.4 - L'éducation élémentaire

1°) L'éducation de la mère

Fidèle au principe de l'empirisme et à celui de l'*Anschauung*, Pestalozzi oriente sa recherche des principes de l'éducation vers la considération du commencement originel, en l'occurrence celui des débuts de la vie de l'individu. C'est ainsi qu'il estime que l'éducation élémentaire *(Elementarbildung)*, c'est-à-dire l'éducation première, celle qui fournit les "bases" du savoir et des valeurs, est d'abord dispensée par la *mère* [44]. En effet, Pestalozzi estime que l'éducation et l'instruction doivent commencer le plus tôt possible. En conséquence, c'est à la famille, et en particulier à la mère (par la relation privilégiée qu'elle est censée entretenir avec son enfant), qu'incombe cette tâche. La responsabilité de cette charge est d'autant plus grande que l'éducation donnée l'enfant par sa mère est, dans tous les sens du terme, primordiale. Nous voulons dire par là qu'elle est première c'est-à-dire non seulement parce qu'elle vient en premier dans l'ordre chronologique de l'histoire de l'enfant, mais aussi parce que, s'adressant également au très jeune enfant, elle est au plus près de l'*état naturel*, dont elle doit au mieux tirer parti. Selon les présupposés rousseauistes de Pestalozzi, l'enfant n'a-t-il pas, en effet, une propension naturelle à vouloir le bien ? C'est donc à la mère que revient en premier lieu la charge de maintenir et développer chez son enfant cette tendance spontanée. De plus, comme le point de départ de l'*éducation élémentaire* est celui de la première éducation de l'enfant par la mère, et que cette éducation est censée être la plus conforme à la nature humaine, "l'*éducation élémentaire* devra donc continuer, par le maître, l'œuvre de la mère." [45] Ce n'est donc pas un hasard si Pestalozzi publia, en 1803, sous le titre de *Livre des mères*, une méthode d'éducation destinée exclusivement aux mères. Pestalozzi considère en effet la famille comme étant le milieu primordial de l'éducation, la première institution, bien avant l'école, à devoir contribuer à la réalisation de l'humanité dans l'individu [46]. Le *savoir élémentaire* acquerra donc avec Pestalozzi un nouveau caractère : il sera *maternel*. Cela veut dire qu'il se voit doté d'une dimension *affective* originelle. L'expérience de l'*Anschauung* passerait donc d'abord par l'affectivité selon Pestalozzi.

2°) "Tête, cœur, main"

Lorsque A. Pinloche expose, dans son ouvrage consacré à Pestalozzi, les "trois fins de l'éducation", il retient les trois choses suivantes : "fixer l'attention, former le jugement, ennoblir le cœur." [47] Un peu plus loin, il définit l'*éducation élémentaire* en disant qu'elle "n'est rien d'autre que le développement et l'éducation des aptitudes et des facultés de l'homme en conformité avec la nature", c'est-à-dire les "aptitudes et facultés du *cœur*

humain, de l'esprit humain et du *savoir* humain, d'une manière conforme à la nature."[48] Un peu plus loin encore, le commentateur français ajoute que "l'*éducation élémentaire* (…) s'adresse (…), comme le fait la mère, à l'être humain tout entier. Quand elle s'occupe de former le cœur, l'esprit ou le corps, elle exerce et fait agir également tous les sentiments du cœur, ou toutes les facultés de l'esprit, ou toutes les parties du corps."[49] Trois principes fondamentaux de la pédagogie de Pestalozzi se dégagent donc à partir de ces analyses : l'*esprit*, le *cœur* et le *corps*. Mais, sans doute tributaire d'une interprétation par trop intellectualiste de la doctrine du pédagogue, A. Pinloche ne semble pas avoir suffisamment insisté sur l'éducation de la *main*, dont nous avons pourtant rappelé l'importance à propos du travail manuel.

Beaucoup plus tard, il reviendra à M. Soëtard la tâche de clarifier davantage les choses en précisant que la logique de l'*éducation élémentaire* reposait sur trois principes formant une triade : la *tête (Kopf)*, le *cœur (Herz)* et la *main (Hand)*, correspondant à ces trois formes d'activité fondamentales : *connaître (Kennen)*, *vouloir (Wollen), pouvoir (Können)*. Pestalozzi avait déjà lui-même formulé ces principes structurant sa *méthode élémentaire* : "Les éléments de cette méthode sont ceux mêmes du vouloir, du pouvoir et du savoir."[50] M. Soëtard attire notre attention sur le fait qu'il s'agit ici moins de la description de trois facultés humaines que de "trois points de vue pris sur lui" : "Celui du pouvoir qu'il a de se dégager des impressions confuses pour accéder aux concepts clairs ; celui de l'aptitude qu'il se forge de mettre en œuvre sa volonté libre pour développer le meilleur de lui-même ; celui des moyens techniques qu'il se donne dans l'intention de *se faire œuvre de soi-même.*"[51]

Ce serait faire un contresens regrettable que d'imaginer une hiérarchie entre ces trois "facultés" (c'est d'ailleurs sans doute pourquoi M. Soëtard parle de "points de vue"), car ces trois *éléments* s'impliquent mutuellement et sont étroitement imbriqués, comme le confirment ces propos de Pestalozzi lui-même : "Le développement du cœur va être un moyen même de développer aussi l'esprit, celui de l'esprit, de développer également le corps, et inversement…"[52] Par conséquent, il ne faudrait pas croire que *savoir, vouloir* et *pouvoir* (ou *tête, cœur* et *main*) constituent, chacun pris à part, des *éléments* du *savoir élémentaire*. Ce serait là trahir la *Méthode* en éradiquant ce qu'il y a justement d'*élémentaire* dans cette forme de savoir :

"Mais lorsque nous posons la question : qu'est-ce que la formation élémentaire intellectuelle prise isolément, qu'est-ce que la formation élémentaire physique prise isolément, qu'est-ce que la formation élémentaire morale prise isolément, et où conduit chacune d'elles ?, nous voyons ceci : elle cesse justement d'être élémentaire du fait qu'elle est prise isolément, et elle conduit, en cessant de l'être, précisément là où conduit et doit

toujours conduire toute éducation unilatérale et routinière, dès lors qu'elle n'est pas élémentaire, c'est-à-dire, dès lors qu'il lui manque le fondement d'un accord général et pur avec la nature humaine, et l'autonomie que donne et peut donner au genre humain chacune de ces trois formes d'éducation prises isolément, n'est rien moins qu'une véritable autonomie humaine, mais le simple semblant, la simple charlatanerie d'autonomie d'un fou de la raison, d'un fou du cœur et d'un fou du corps."[53]

Ce sera donc la tâche de la *Méthode élémentaire* de fournir les moyens d'harmoniser ces trois "éléments" dans le but d'une éducation conforme à la nature humaine. Il y a donc bien, chez Pestalozzi, le souci affirmé d'une élémentarité conçue comme principe de l'éducation. Nous sommes ici, comme le dit encore M. Soëtard, dans "la mise en œuvre simultanée des trois démarches" permettant "à l'éducateur d'atteindre un "point central" de la personnalité de l'éduqué."[54] Nous constatons donc que la notion de *savoir élémentaire* se rapporte chez Pestalozzi à une dimension également existentielle, puisqu'elle intègre la *complexité* de la réalité humaine[55].

Aussi, comprenons-nous mieux pourquoi la stricte instruction ne peut être libératrice, car le savoir, cultivé pour lui-même et séparément des autres dimensions techniques et morales, peut corrompre la nature humaine elle-même. Or, c'est toujours le respect de cette dernière qui doit primer : "Ce n'est pas la nature humaine qui doit être mise en harmonie avec les sciences, mais les sciences qui doivent être mises en harmonie avec la nature humaine."[56] C'est pourquoi Pestalozzi ne se reconnaîtra pas dans l'esprit de l'*Aufklärung* qui domine son époque. En effet, d'une part, selon lui, la maîtrise encyclopédique des savoirs (scientifiques et techniques) s'avère incapable d'assurer la formation morale de l'homme, tout comme son bonheur. D'autre part, Pestalozzi n'envisage pas œuvrer uniquement pour l'accomplissement de l'humanité en général : son idéal n'est pas universaliste dans ce sens-là, car c'est plutôt l'accomplissement de l'individu dans sa singularité qu'il recherche[57]. En ce sens, il n'est pas philosophe, mais plutôt *"éducateur"*[58]. C'est pourquoi le savoir, sans être négligé pour autant, n'est pas absolument primordial dans l'ordre des priorités éducatives.

2 - LA MÉTHODE ÉLÉMENTAIRE

Nous allons aborder maintenant la *Méthode élémentaire* en elle-même, en tant qu'elle procure le moyen de constituer un *savoir élémentaire* indispensable. Nous passerons en revue ce qui nous apparaît comme étant ses deux grands principes (*l'intuition* et la volonté de *simplification*), ses principaux caractères (son *organicité* et son *universalité*). Mais auparavant, il convient de nous interroger sur l'existence ou non d'une *méthodologie* chez Pestalozzi.

2.1 - Méthodologie ?

2.1.1 Empirisme ou expérimentation ?

Parce que Pestalozzi est un praticien avant tout, parce qu'il a lui-même souligné la "primauté de la pratique sur la théorie", suffit-il de dire qu'Yverdon "resta une simple expérience" [59] sans méthode, fruit d'un "tâtonnement empirique aveugle" (reproche d'ailleurs fait par Niederer, compagnon puis adversaire de Pestalozzi, mais contesté par Fichte [60]) ? Il est vrai que, comme le dit M. Soëtard, Yverdon a fini par devenir "le laboratoire pédagogique de l'Europe", où régnait " une activité incessante d'expérimentation, une réflexion toujours en mouvement sur la Méthode et ses fondements, où les approches positives se mêlent aux considérations philosophiques, un va-et-vient de parents, de visiteurs et de curieux dans un établissement dont il suffit de pousser la porte pour découvrir une fourmilière où les enfants travaillent ici par groupes sur des exercices de mathématiques, se constituent là en classe pour apprendre la lecture, tandis que d'autres pratiquent la gymnastique élémentaire dans une salle ou cultivent leur lopin de terre dans le jardin du château." [61] Il est vrai également que Pestalozzi a souvent insisté sur le fait que sa Méthode n'était pas stabilisée, que ce qui la caractérisait, c'était qu'elle était justement en évolution. Ce qui laisserait donc supposer chez lui une absence de *méthodologie*, c'est-à-dire d'une réflexion théorique sur la méthode en question [62].

Toutefois, le "tâtonnement expérimental" ne doit pas laisser préjuger d'une absence de réflexion d'ordre théorique à propos de l'application de la *Méthode élémentaire*, bien au contraire. Il semble que Pestalozzi, arrivé à un certain stade de son expérience, après la rédaction des *Recherches*…, ait ressenti "la nécessité d'une théorisation de sa méthode" [63], et qu'il se soit mis "en quête d'une philosophie de son éducation, d'un Discours de la Méthode" [64] formulant certainement le *cogito* de la pédagogie moderne. Le sentiment de cette nécessité ne nous surprendra pas dans la mesure où la pratique pédagogique ne peut se passer du discours réflexif (théorique) qu'elle fait sur elle-même [65]. Mais le pédagogue suisse reconnaissant son manque de compétences pour ce genre d'exercice, ainsi que son absence de goût pour la chose théorique, laissera à celui qui fut son ami, à Niederer, le soin de se charger de la mise en œuvre de la justification théorique de la *Méthode élémentaire* [66].

Pestalozzi n'est donc pas un théoricien à la manière des philosophes : il ne cherche pas à construire un système d'éducation complet et achevé où chaque élément renvoie à tous les autres et à la totalité, par une sorte de nécessité organique interne. Mais cela n'empêche pas pour autant la présence au sein de sa pensée de profondes préoccupations théoriques et philosophiques générales (les *Recherches*… en témoignent), mais aussi une

réflexion d'ordre méthodologique à propos de sa *Méthode élémentaire*. Cet aspect n'avait d'ailleurs pas échappé à l'un des tout premiers admirateurs de Pestalozzi, D. A. Chavannes :

"À la vérité, depuis longtemps on se sert de lettres mobiles pour apprendre à lire aux enfants, de jetons pour leur donner une première idée du calcul, de figures pour les initier dans la connaissance des principaux objets de la nature et de l'art ; mais jusqu'à présent, ces divers moyens n'ont point été réduits en système, et présentés à l'instituteur d'une manière aussi simple, aussi sûre." [67]

2.1.2 Nécessité des éléments

Par ailleurs, nous pensons que les préoccupations d'ordre méthodologique se retrouvent également dans la prise de conscience que Pestalozzi prend de la nécessité des *éléments*. Un passage de la *Première Lettre* de *Comment Gertrude instruit ses enfants* nous paraît éclairant à ce propos. En effet, l'auteur y évoque "l'accroissement de la force intérieure que produit la connaissance parfaite des premiers éléments", ainsi que du "sentiment d'achèvement et de perfection" que procurerait "la connexion des premiers éléments de chaque branche de connaissance avec son ensemble achevé." Un peu plus loin, il nous dit que "les résultats de cette attention portée à l'assimilation parfaite des notions élémentaires" provoquent chez les enfants auxquels ils sont destinés "un sentiment général du beau et de l'ordre." [68] Nous observons donc chez Pestalozzi une réelle volonté de "*relier les connaissances*" [69], soumise à l'impératif méthodologique imposant un minimum d'unité et de progressivité dans le processus d'acquisition des connaissances. Il s'agit en effet pour le pédagogue de "ramener tous les moyens de la connaissance aux premiers éléments de chaque branche de connaissance" et de "ne jamais rattacher qu'un petit ajout aux premiers éléments de chaque branche, de manière à obtenir une progression sans lacune vers de nouvelles acquisitions allant toujours plus loin." [70] Dans toute espèce d'apprentissage, la connaissance des *éléments* s'avère donc fondamentale, non seulement parce qu'ils constituent les premiers commencements des savoirs, mais encore, parce que *enchaînés* logiquement les uns aux autres [71], ils sont des principes d'unité : l'unification du (des) savoir(s) est permis par l'*enchaînement* des connaissances élémentaires. Ainsi, grâce à ces dernières, s'offre à ceux qui les possèdent la possibilité d'en acquérir de nouveaux et de progresser par soi-même : "En ramenant mes enfants aux premiers éléments des connaissances humaines, ainsi que ma patiente obstination à les maintenir sur ces éléments (…), l'on pose ainsi chez les enfants les fondements de connaissances et de progrès ultérieurs." [72] Par conséquent, sans être fondé a *priori* sur les principes des sciences, le *savoir élémentaire* n'en conserve pas moins, chez Pestalozzi, une dimension rationnelle évidente, dans la mesure où les *éléments* en question constituent également les conditions de

possibilité d'acquisition de savoirs ultérieurs plus élaborés. Le *savoir élémentaire* est donc d'une autre nature que le savoir simplement rudimentaire.

Nous trouvons confirmation des convictions méthodologiques de Pestalozzi par la longue citation qu'il fait, dans sa *Troisième Lettre*, de son ami et collaborateur (à Berthoud, puis à Yverdon) : Johann Christoph Buss. Ce dernier avoue avoir constaté en effet à "quelle perfection le maître arrivait à obtenir de ses élèves dans les exercices élémentaires" [73], perfection contrastant avec l'éparpillement et le papillonnage de l'enseignement qu'il avait lui-même connu dans sa jeunesse. L'enthousiasme de Buss pour la *Méthode élémentaire* de Pestalozzi transparaît à travers ces lignes tout à fait optimistes : "L'ensemble de la méthode est un jeu pour quiconque tient en main le fil des premiers éléments, celui-ci le préservera désormais des errements qui rendent pénible la formation des hommes." [74]

2.1.3 La composition de livres élémentaires

Par ailleurs, la composition de livres élémentaires apparaît comme étant une suite logique des préoccupations méthodologiques de Pestalozzi.. En même temps, elle est l'expression pédagogique du caractère nécessaire des *éléments*.

Dans *Comment Gertrude instruit ses enfants*, il est fait allusion de nombreuses fois aux livres élémentaires composés par notre pédagogue. Par exemple, la *Deuxième Lettre* évoque l'aide précieuse que Krüsi (son collaborateur à Berthoud) apporta à Pestalozzi pour la confection d'un abécédaire et d'une table de calcul [75]. La *Troisième Lettre*, quant à elle, mentionne l'*ABC de la perception sensible* ainsi que le *Livre des Mères* (1803).

Dans la *Première Lettre*, Pestalozzi expose sa "théorie" des livres élémentaires. Tout d'abord, ils doivent contenir les premiers éléments des connaissances, c'est-à-dire l'essentiel de ce qui relève de la *méthode intuitive* : connaissances mathématiques, expérimentales et langagières (nous verrons plus loin pourquoi il en est ainsi) :

"Ils doivent partir des éléments les plus simples des connaissances humaines ; ils doivent imprimer profondément chez les enfants les formes essentielles de toutes choses ; ils doivent développer en eux, de bonne heure et nettement, la première conscience des rapports numériques ; ils doivent leur donner, pour l'ensemble de ce dont ils ont pris conscience et de ce qu'ils apprennent par expérience, les mots et le langage appropriés ; il faut enfin qu'ils suffisent partout amplement à faire gravir les premiers degrés de cette échelle de connaissances par laquelle la nature nous conduit à tout pouvoir et à toute force." [76]

Selon Pestalozzi, ces éléments : les "formes" des choses, les "rapports numériques", les "mots", sont essentiels, donc sont les véritables *éléments*, car ils sont conformes à notre nature d'êtres sentants, pensants et parlants. En effet, notre connaissance des choses passe

par la reconnaissance des *formes*, le calcul des *mesures*, et leur traduction par des *mots*. De telle sorte que l'on doive "parvenir un jour à faire de vrais livres d'école et d'enseignement capables de satisfaire notre nature et nos besoins." [77]

Les livres élémentaires constituent donc l'expression la plus concrète des préoccupations méthodologiques de Pestalozzi. En effet, un livre élémentaire est en lui-même une *méthode*, c'est-à-dire un *artifice (Kunst)* destiné à prolonger ou à parfaire l'œuvre de la nature. Il offre l'énorme avantage d'aller à l'essentiel, de permettre à l'enseignement de réunir ce qui se trouve éparpillé dans la nature :

"Les livres d'enseignement eux-mêmes ne doivent être rien d'autre qu'un moyen artificiel de rattacher l'enseignement dans toutes ses branches à ce que la nature fait elle-même dans le développement de celles-ci à la faveur de toutes les situations et de toutes les circonstances où se trouvent les hommes. Ces livres ne doivent être rien d'autre qu'un moyen artificiel de préparer les forces qui sont nécessaires à l'homme pour utiliser sûrement ce que la nature fait elle-même pour son développement dans toutes les matières d'enseignement." [78]

Cependant, la nature nécessairement artificielle de ces *instruments* que sont les livres élémentaires, ne doit pas occulter pour autant leur caractère "naturel". Nous voulons dire par là que ces ouvrages ne sont, en aucun cas, censés être confondus avec les *abrégés*, les *précis* ou les *manuels*, contenant les *rudiments* d'un savoir définitivement figé. Nous devons supposer que les livres élémentaires de Pestalozzi restent ouverts sur l'expérience commune des publics auxquels ils s'adressent, par l'abondance des exercices qui s'y trouvent ou qu'ils suggèrent, et, surtout, par le fait qu'ils soient susceptibles d'être révisés.

2.2 Les principes de la méthode élémentaire

Nous nous bornerons à la considération des deux grands principes de la "Méthode " de Pestalozzi, constitutifs de l'*élémentarité*. Il s'agit de l'*intuition* et du principe de *simplicité*. Nous trouvons ces deux principes évoqués de la manière suivante, au sein du "canevas" de la "méthode d'enseignement générale et psychologique" constituant le contenu de la *Cinquième Lettre* de *Comment Gertrude instruit ses enfants* : "À chaque perception sensible [ou intuition] profondément imprimée dans l'esprit humain et rendue ineffaçable, s'enchaîne très facilement et presque à notre insu toute une série de notions secondaires plus ou moins proches de cette perception." Et : "La perception la plus complexe est également constituée d'éléments simples ; dès lors que tu les as en mains, la chose la plus compliquée te devient simple." [79]

2.2.1 *Le principe de l'intuition*

De Marc Antoine Jullien à Michel Soëtard, en passant par Alexandre Pinloche[80], partout est réaffirmé le fait que l'*intuition* constitue le principe même de la *Méthode élémentaire.* Pestalozzi en fait donc le principe suprême de l'enseignement : "J'ai établi le principe le plus élevé de l'enseignement dans la reconnaissance de l'*intuition sensible comme le fondement absolu de toute connaissance*."[81] La *Méthode élémentaire* d'instruction et d'éducation se présente donc d'abord comme relevant de la *méthode intuitive*, d'après laquelle l'apprentissage doit s'enraciner dans l'expérience sensible et vécue de l'enfant, à partir du moment où nous définissons, avec A. Pinloche, l'*intuition* de la manière suivante :

"L'*intuition sensible*, considérée en elle-même, n'est autre chose que le fait qui se produit lorsque, les objets extérieurs étant placés devant nos sens, nous sentons s'éveiller la conscience de l'impression que ceux-ci en éprouvent. Ainsi, le seul fait de faire entendre des sons à l'enfant et la conscience qu'il a de l'impression produite sur son ouïe par ces sons, constituent pour lui une *intuition* aussi bien que la simple présentation des objets devant ses yeux et la conscience qu'il a de l'impression produite sur sa vue par ces objets"[82].

Ce parti pris pédagogique est lui-même justifié par les présupposés philosophiques de Pestalozzi, stipulant que la forme de la connaissance se structure, comme nous l'avons vu, selon les trois éléments fondamentaux : *nombre, forme* et *nom*. Autrement dit, l'*intuition* ainsi entendue est à la base de toutes les dimensions de l'éducation, à commencer par l'éducation intellectuelle. Ainsi en va-t-il de la maîtrise de la langue et de l'apprentissage de la pensée :

"L'étude de la langue maternelle, comme de toute autre langue, est liée à la connaissance acquise par l'observation directe ou *intuition*" ; "Si l'on admet que l'*intuition est à la base de toutes les connaissances*, il faut absolument admettre aussi que la *justesse de l'intuition est le véritable fondement de tout jugement exact*."

En vérité, Pestalozzi, soucieux d'une formation *(Bildung)* intégrale, pense l'éducation sensible et l'éducation intellectuelle (celle du jugement et de la raison) en terme d'"harmonie", où les deux dimensions sont en continuité l'une par rapport à l'autre : "J'ai mis en harmonie l'intuition sensible et le jugement, le mécanisme sensible et la démarche purement intellectuelle."[84] Si l'on vise l'exhaustivité, il conviendrait de mentionner l'éducation morale, l'éducation esthétique ainsi que l'éducation physique, comme l'idée en est suggérée par Pinloche : "L'*éducation élémentaire* consiste donc à favoriser le plus possible la marche de la nature dans le développement de nos facultés, autant que peuvent le faire l'amour éclairé, l'intelligence cultivée et le sens artistique éclairé de notre race." À la page suivante, il précise : "L'*éducation élémentaire* se divise naturellement en *éducation morale*, en *éducation intellectuelle* et en *éducation physique*, qui se fondent respectivement

sur le *vouloir*, le *savoir* et le *pouvoir*, et en constituent à leur tour la base." L'harmonie des trois principes : *savoir, vouloir* et *pouvoir* (gouvernant toute la philosophie de l'éducation de Pestalozzi), se présente en effet comme étant le signe de la conformité avec la nature humaine.

Cependant, nous ne pouvons nous contenter de la définition que Pinloche donne de l'*intuition*, car elle paraît à présent insuffisante, pour traduire la complexité de la pensée du pédagogue suisse. Il revient à Michel Soëtard le mérite d'avoir apporté toutes les précisions nécessaires à la compréhension du concept d'*Anschauung*. En effet, nous dit-il, selon Pestalozzi, le processus de connaissance se développe à partir de la triple source de l'*intelligence*, de la *sensibilité* et de la *relation* qui s'établit entre la situation extérieure (physique) du sujet et sa faculté de connaître : "Pouvoir d'abstraction d'une part, capacité d'intégration sensible de l'autre, enracinement du processus dans la situation particulière de chacun." [86] L'*Anschauung* ou *perception (intuition) sensible* se rapporte donc simultanément à ces trois capacités gouvernant l'économie de l'élaboration de la connaissance. C'est donc l'ensemble de ce processus qu'il faut avoir à l'esprit lorsque l'on évoque l'intuition et la *Méthode intuitive*, caractéristique de la *Méthode élémentaire*.

Par conséquent, l'*intuition* étant au principe de la connaissance, elle se situera donc naturellement au principe de l'enseignement de cette connaissance. Les propos de Pestalozzi sont assez éloquents à ce sujet : "Il n'y a pas d'autre remède possible que de tourner le dos aux tendances superficielles, lacunaires et charlatanesques de notre enseignement populaire, et de reconnaître que l'*intuition sensible est le fondement absolu de toute connaissance*, ou, en d'autres termes, que *toute connaissance doit venir de l'intuition sensible et doit pouvoir être ramenée à elle*." [87] C'est donc l'*intuition* qui devra gouverner la nouvelle "méthode générale d'enseignement" [88], qui sera connue sous l'appellation de *méthode intuitive.*

2.2.2 La méthode intuitive

1°) Rationalité de la méthode intuitive

La *méthode intuitive* apparaîtra d'abord comme étant en conformité avec le développement naturel de l'esprit. Autrement dit, le principe de la connaissance, comme la méthode de son enseignement, s'appuient tous deux sur les mécanismes psychologiques de la pensée. Il suffit donc d'en repérer l'économie de leur organisation pour fonder rationnellement et "scientifiquement" toute la pédagogie : "Je cherchai donc à découvrir les lois auxquelles l'esprit humain, en vertu de sa nature propre, est soumis dans son développement. Je savais qu'elles devaient être les mêmes que celles de la nature physique sensible et j'avais la certitude de trouver en elles le fil qui me servirait à tracer le canevas

d'une méthode d'enseignement psychologique générale." [89] Remarquons que, lorsque Pestalozzi parle de "lois", il ne s'agit pas de faire œuvre de science positive au sens où il se ferait expérimentateur et théoricien, c'est-à-dire "psychologue" dans le sens épistémologique du terme. En fait, pour lui, il s'agit, à partir de l'observation minutieuse du mécanisme naturel psychologique d'appropriation des connaissances, de s'adonner à une activité de classement des "impressions sensibles", afin de les ordonner dans une progression didactique graduée du simple au complexe : bref, il s'agit de faire ce que nous appellerions une *élémentarisation* des connaissances constitutives du *savoir élémentaire* :

"Apprends donc d'abord à classer tes impressions sensibles et à posséder parfaitement le simple avant de progresser vers le compliqué. Cherche à établir pour chaque matière, une gradation de la connaissance dans laquelle chaque notion nouvelle n'est qu'un ajout léger, presque imperceptible, à des connaissances ultérieures, profondément ancrées et rendues ineffaçables." [90]

Point de positivisme donc chez Pestalozzi, mais simplement des conseils de méthode destinés à faire advenir la liberté dans le sujet, à partir du respect de l'ordre naturel du développement des représentations et des idées. L'ensemble de ces préceptes conditionnera donc la structure du livre élémentaire qu'est le *Livre des Mères* :

"Les connaissances sensibles dont la nature donne conscience à l'enfant dès l'âge le plus tendre, et dont le cercle est infini, sont disposées et concentrées, dans mon livre, suivant un ordre psychologique, et la grande loi de la nature en vertu de laquelle ce qui est rapproché se grave plus profondément dans l'esprit de l'enfant que ce qui est éloigné, s'y trouve associé à un autre principe, si important pour l'enseignement : faire en sorte que l'essence des choses produise sur les enfants une impression bien plus forte que leurs accidents." [91]

La "loi" de la nature en question n'est donc pas le fruit d'une approche abstraite des phénomènes (qui déboucherait logiquement sur une formalisation d'expression mathématique), mais celui d'un enseignement tiré de l'observation empirique, assidue et minutieuse, des comportements humains.

Toutefois, le fait que la pensée de Pestalozzi soit vierge de tout scientisme ou de tout positivisme, ne le soustrait pas pour autant au paradoxe selon lequel le recours à un *artifice* (en l'occurrence la méthode) est une nécessité pour respecter l'ordre du développement *naturel* des représentations et des idées. C'est confronté à ce paradoxe que Pestalozzi est amené à distinguer entre *intuition (Anschauung)* et *art de l'intuition (Anschauungskunst)* :

"Après avoir établi la simple perception sensible comme le fondement absolu de toute connaissance acquise par les sens, j'élève alors (...) l'intuition sensible au niveau de *l'art de* l'intuition, c'est-à-dire que j'en fais un moyen pour saisir les objets de la perception comme des objets de mon jugement et de mes facultés d'application pratique." [92]

Cela veut dire que le processus naturel de l'*intuition* a besoin d'être complété et cultivé par un *art (Kunst*[93]*)* destiné à la prolonger et à la faire fructifier : ici, l'art se doit d'être en continuité avec la nature[94].

2°) Du concret à l'abstrait ; de la confusion à la clarté

La marche caractéristique de la *méthode intuitive* est celle qui procède du "concret" vers l'"abstrait". Une illustration nous en est donnée dans la *Deuxième Lettre* de *Comment Gertrude*…, où Pestalozzi rapporte les résultats de la démarche suivie par Krüsi, dans laquelle ce dernier explique la manière d'acquérir des connaissances en arithmétique : "L'exercice qui consiste à pratiquer avec les enfants les débuts du calcul au moyen d'*objets matériels*, ou au moins par des points qui les représentent, doit assurer une base solide à l'arithmétique tout entière et préserver ses progrès ultérieurs de l'erreur et de la confusion." [95] Le "concret" en question consiste donc en la présentation à l'enfant que l'on veut instruire en arithmétique d'"objets matériels" (comme des bâtonnets par exemple) servant de supports pédagogiques. Plus loin, dans la *Troisième Lettre*, Buss avoue ne pas bien comprendre ce que lui disait Pestalozzi lorsqu'il lui exposait les *éléments* en lui disant : "Les lignes, les angles et les arcs, voilà la base du dessin", ajoutant : "L'esprit humain doit, ici aussi, s'élever des perceptions obscures aux notions claires."[96] En vérité, Pestalozzi ne faisait que lui révéler la première des "lois" de la nature "en vertu de laquelle notre esprit s'élève des perceptions confuses aux notions claires."[97]

C'est fort de ce principe que notre pédagogue entreprend de "mettre sous les yeux" du tout jeune enfant les *choses* ou, à défaut, leur représentation par des images et diverses illustrations : "Il avait en vue, poursuit Buss, de mettre à la disposition des enfants, dès le berceau, une double série de figures, les unes présentées dans le livre pour la première enfance, les autres à l'appui de ses formes de mesure."[98] Le "concret" de la *méthode intuitive* correspond donc à une expérience sensible constituée *(Anschauungkunst)*, *premier élément naturel* de la connaissance et de l'apprentissage et, de ce fait, garantie d'un savoir certain. En effet, l'*art* de *l'intuition* consiste à faire saisir l'essentiel au-delà de l'accessoire :

"Toutes les choses qui frappent mes sens ne sont pour moi des moyens d'acquérir des notions justes que dans la mesure où leurs manifestations font tomber sous mes sens leur être immuable et invariable *plutôt que* leur état changeant ou leurs propriétés. Elles sont, à l'inverse, des sources d'erreur et d'illusion pour moi dans la mesure où leurs manifestations font tomber sous mes sens leurs propriétés accidentelles *plutôt* que leur essence."[99] Nous constatons donc que le *savoir élémentaire* ainsi compris possède un enracinement sensible

(et affectif), conformément aux options empiristes de notre pédagogue. Mais il ne s'y réduit pas pour autant dans la mesure où est en même temps la condition de son dépassement vers le domaine intellectuel des abstractions, comme nous allons le constater dans les paragraphes suivants.

3°) Des choses aux mots

Renversant totalement la méthode habituelle d'instruction faisant commencer l'apprentissage par l'enseignement des définitions de *mots*, Pestalozzi ne fait intervenir ces dernières qu'après que l'enfant ait épuisé tout l'art de l'observation et de la description des *choses. Décrire* avant de *définir*, et *bien voir* (c'est-à-dire observer) avant de *décrire* : tel semble être le grand principe pédagogique qui commande la *méthode élémentaire*. Bien percevoir d'abord, c'est-à-dire bien voir et bien entendre, comme l'indique ce passage extrait de *Léonard et Gertrude* (1781/87), cité par J. Guillaume, pour son article du *Dictionnaire de Pédagogie* consacré à Pestalozzi :

"Le passage suivant résume nettement l'idée que Pestalozzi se fait d'une bonne méthode élémentaire ; (…) "Tout en s'occupant du cœur des enfants, le lieutenant s'occupait aussi de leur tête : il voulait que ce qu'il y entrait fût aussi clair et visible que la pleine lune au ciel. Avant tout, il enseignait aux enfants à bien voir et à bien entendre, et exerçait en eux le bon sens naturel qui existe dans chaque homme. (…) Pour faire voir, il ne sert à rien de décrire la nuit et de peindre la couleur noire de ses ténèbres : c'est seulement en allumant la lumière que tu pourras montrer ce que c'était que la nuit ; c'est seulement en enlevant la cataracte que tu feras comprendre à l'aveugle ce qu'était la cécité. Bien voir et bien entendre est le premier pas vers la sagesse de la vie ; et le calcul est le fil conducteur qui nous préserve de l'erreur dans la recherche de la vérité".[100]

Mais bien percevoir ne suffit pas : pour que la formation soit complète, il faut prolonger l'éducation de la perception par celle de la description, afin de parvenir à la définition de la chose, progressant ainsi des *choses* aux *mots* :

"Avant de définir, il est essentiel de savoir décrire. De ce qu'une chose est parfaitement claire pour moi, il ne s'ensuit pas que je puisse la définir ; je puis la décrire, que je puis dire exactement comment elle est faite, mais pas ce qu'elle est : je ne connais que l'objet, l'individu, mais je ne puis indiquer le genre ni l'espèce auxquels il appartient."[101]

Mais pour définir la chose, il faudra que je dispose des catégories intellectuelles de *genre* et d'*espèce*. Ces catégories, comme toutes les autres, sont acquises par *induction* à partir des données sensibles, au moyen d'exercices appropriés proposés par le maître, ayant pour but de permettre le passage de l'empirique au rationnel : "En exerçant les enfants, comme je commençais alors à le faire, *à tracer des lignes, des angles et des arcs*,

on donne de la consistance aux impressions qu'ils reçoivent de tout ce qu'ils voient et on leur met entre les mains une technique qui doit conduire résolument à rendre clair et toujours plus distinct tout ce qui surgit dans le champ de leurs expériences."[102] En effet, pour qu'il y ait *connaissance*, la seule intuition empirique (ou matière sensible) ne suffit pas : les "catégories de l'entendement", en *informant* (c'est-à-dire en lui donnant une *forme*) le "donné sensible", permettent de constituer l'*expérience* comme telle, qu'elle soit sensible ou intellectuelle[103]. Ainsi la pédagogie élémentaire de l'intuition doit-elle contribuer à la formation de l'esprit, comme l'indique le commentaire de D. Chavannes :

"La Méthode, en s'emparant à la fois des yeux et des oreilles de l'enfant, en ne lui présentant que des choses qu'il peut saisir et comprendre de la manière la plus claire, doit nécessairement fixer son attention au plus haut degré possible et développer, dès là même, chez lui une force dans la faculté de réfléchir et de se livrer tout entier à ce qu'il fait, qui doit influer sur le reste de sa vie."[104]

C'est ainsi que l'enfant apprendra à *observer (anschauen)* les différents états de la matière, ses transformations de l'un à l'autre, ainsi que les différents effets produits à chaque stade et au cours de ces processus. A. Pinloche, nous donnant quelques exemples de notions intuitives élémentaires, nous dit que l'enfant qui les a acquises, possède en même temps les *éléments des sciences* :

"Tout enfant qui a appris à observer avec une exactitude *élémentaire*, par exemple, les différents états de l'eau en repos ou en mouvement, et ses transformations en rosée, pluie, brume, vapeur, givre, grêle, etc., puis ses effets et l'action qu'elle exerce, dans tous ces états, sur d'autres objets naturels, et à s'exprimer là-dessus avec netteté, possède en lui-même les éléments des notions pédagogiques de physique sur tous ces objets."[105]

Par conséquent, la notion pestalozienne de *savoir élémentaire* ne saurait être ramenée à un empirisme "naïf" d'après lequel l'*intuition sensible* en question se réduirait aux impressions sensibles les plus immédiates[106]. Comme nous l'avons vu un peu plus haut, l'*Anschauung* intègre le pouvoir intellectuel d'abstraction par laquelle la *méthode élémentaire intuitive* est à même de nous fournir le moyen de constituer un *savoir élémentaire* structuré.

4°) Intuition et jugement

Nous avons déjà mentionné comment Pestalozzi résolvait la contradiction entre, d'un côté, l'exigence de suivre la "marche de la nature" et, de l'autre, la nécessité de recourir à un artifice (la *Méthode*) afin de s'y conformer le plus fidèlement possible, par la distinction opérée entre, d'une part, l'*intuition (Anschauung)* et, de l'autre, de l'*art de l'intuition* (*Anchauungkunst*). Pestalozzi commence en effet sa *Dixième Lettre* (ou *Lette à Gessner*) de

la manière suivante : "Ainsi, l'intuition sensible, pour autant qu'elle est considérée comme le point de départ de l'enseignement, doit être distinguée de l'art de la perception qui est constitué par l'étude des rapports entre toutes les formes."[107] Cela veut dire que la voie intuitive suivie par la *méthode élémentaire* ne saurait se contenter des simples premières impressions sensibles, toujours confuses car non distinguées. L'expérience "concrète" des choses est donc bien constituée par ces impressions primitives brutes, mais elle ne s'y ramène pas, car elle a besoin d'être *informée* par un *art (Kunst)* dont les instruments sont constitués par les grands concepts fondamentaux, reçus comme *éléments* de la connaissance. Pour Pestalozzi, les concepts de l'art de l'intuition, nous l'avons vu, sont la *forme*, le *nombre* et le *nom*. :

"Le premier cours du *Livre des Mères* n'est pas autre chose qu'une tentative pour élever l'intuition sensible au niveau d'un art, pour guider les enfants, dans les trois branches élémentaires de leur connaissance, la forme, le nombre et le mot, jusqu'à la conscience la plus complète possible de toutes les intuitions sensibles qui constitueront plus tard (…) la base de leur savoir."[108]

On trouvera, dans un autre passage, un exemple illustrant bien l'articulation entre *percept* et *concept* opérée par la *méthode intuitive* : "La nature ne donne pas des lignes à l'enfant, elle ne lui donne que des objets : on ne doit donc lui présenter des lignes que pour qu'il voie exactement les choses, mais les choses ne doivent pas lui être enlevées pour qu'il ne voie que les lignes."[109] Il ne s'agit donc pas d'imposer aux enfants que l'on instruit des catégories et des définitions *a priori*, mais de leur faire prendre conscience de ce qu'ils ressentent lorsqu'ils éprouvent quelque chose, c'est-à-dire de ce qu'ils *voient* lorsqu'ils *regardent* un objet, etc. Tout l'art du maître réside dans la prise de conscience qu'il suscite chez ses élèves :

"*Le Syllabaire* est conçu dans le même esprit que le *Livre des Mères*. Le simple fait de produire des sons aux oreilles, le simple éveil de la conscience des impressions par l'intermédiaire de l'ouïe est pour l'enfant une perception, au même titre que la simple présence des objets devant les yeux et que le simple éveil de la conscience par l'impression produite sur le sens de la vue."[110]

Nous voyons donc comment *intuition* et *jugement* sont mis en harmonie par la *méthode élémentaire*, selon le vœu de Pestalozzi. Percevoir (voir et entendre) ne suffit donc pas. Pour connaître les choses, même dans leur plus grande simplicité, il est donc nécessaire de *juger*, c'est-à-dire de comparer, séparer, classer, etc. L'expression "faire voir les choses" n'est donc pas à prendre au pied de la lettre : il ne s'agit pas seulement d'emmener les enfants en promenade pour faire leur éducation (sensible et intellectuelle). Encore une fois, l'éducateur ne doit pas être victime d'un empirisme "naïf". Nous nous permettons de citer, à l'appui de nos dires, cet extrait emprunté à la *Dixième Lettre* :

"Aussi n'est-ce pas dans la forêt ni dans les prairies que nous laisserons aller l'enfant pour qu'il apprenne à connaître les arbres et les plantes : ni les arbres ni les plantes ne s'y trouvent classés dans des séries qui sont le mieux à même de lui faire percevoir l'essence de chaque espèce et de le préparer, dès la première impression reçue de l'objet, à la connaissance générale de la classe. Pour guider ton enfant par le chemin le plus court jusqu'au but de l'enseignement, à savoir l'acquisition des notions distinctes, tu prendras bien soin de lui mettre d'abord sous les yeux, dans chaque ordre de connaissances, des objets qui portent en eux, de façon visible et éclatante, les signes distinctifs principaux de la classe à laquelle ils appartiennent ; ces objets seront, par là, singulièrement propres à lui faire sauter aux yeux l'essence de l'objet, par opposition à ses caractères accidentels."[111]

Il faut donc une *Méthode* qui permette de passer des intuitions brutes aux notions simples de *nombre*, de *forme* et de *nom*, catégories fondamentales de la pensée selon Pestalozzi : la nature, à elle seule, ne peut être institutrice : l'art (*Kunst*) du pédagogue peut y parvenir. Les explications fournies par G. Compayré sont éclairantes à ce sujet :

"Qu'on ne s'imagine pas, d'ailleurs, que Pestalozzi s'en remette aux intuitions naturelles, telles que les sens et la conscience nous les offrent, dans leur complexité et leur crudité. Il faut qu'elles mûrissent, grâce à une lente analyse. (…) Il s'agit de conduire l'enfant "*des intuitions confuses à des perceptions nettes" (Lettre à Gessner)*. Qu'est-ce à dire, sinon que l'éducation de la nature ne suffit point, que l'intuition primitive a besoin d'être éclairée, analysée, qu'il y a enfin un "art de l'intuition" ? Et cet art consistera à organiser une série d'exercices méthodiquement combinés, qui seront tout à tour proposés à l'attention de l'enfant."[112]

Nous avons vu que ces exercices "méthodiquement combinés" pouvaient consister en la présentation, "dès le berceau", "sous les yeux" de l'enfant, d'objets pédagogiques divers destinés à lui inculquer les premiers savoirs élémentaires.

Au regard de ce qui vient d'être avancé, nous pouvons maintenant nous poser la question de savoir ce qu'il en est de l'*élémentarité* du *savoir*. En fait, l'*élémentaire* se donne à voir ici dans toute sa complexité. En effet, puisque le propre de la *Méthode élémentaire* est de nous faire passer graduellement des perceptions les plus confuses (c'est-à-dire les impressions sensibles les plus immédiates) à celles qui sont les plus nettement distinguées (c'est-à-dire les idées), il paraît évident qu'il y aura plusieurs niveaux d'élémentarité. Nous pouvons considérer en effet que les premières impressions sont *élémentaires* parce que *premières*. Mais puisque "notre connaissance procède des *aperceptions confuses (Verwirrung)* aux *aperceptions nettes (Bestimmheit)*, des *aperceptions nettes* aux *aperceptions claires (Klarheit)*, et des *aperceptions claires* aux *notions distinctes* ou *idées (Deutlichkeit)*" , nous pouvons également admettre, d'une façon générale, comme

élémentaires tous les degrés intermédiaires de perception, depuis les perceptions confuses jusqu'aux *idées* elles-mêmes : tout dépend à quel degré on désire se situer, tout dépend de quel *point de vue* on se place.

Cependant, la question se pose de déterminer quelle forme de *savoir* est vraiment *élémentaire* ou non, c'est-à-dire quel genre de connaissances doit être considéré comme *premier*. La difficulté rencontrée pour répondre à cette question est due au fait que nous sommes confrontés ici à un conflit des origines. En effet, soit nous reconnaissons dans l'*expérience sensible* la véritable élémentarité (les données des sens étant premières selon les principes d'une philosophie sensualiste et impressionniste) ; soit nous considérons les *idées simples* comme étant les véritables *éléments du savoir* (selon les principes de l'empirisme et du rationalisme). Cette difficulté n'a pas échappé à Pestalozzi, qui écrit : "Pourquoi toutes les qualités des choses qui nous sont connues par nos cinq sens ne sont-elles pas également des éléments premiers de notre connaissance au même titre que le nombre, la forme et le nom ?" [114] Nous savons que Pestalozzi résout cette difficulté en refusant de considérer les qualités sensibles des objets comme *éléments premiers*, pour ne retenir que la trilogie fondamentale : *forme, nombre* et *nom*. En effet, selon lui, les qualités sensibles des objets n'étant pas communes à tous les autres (ou, si l'on préfère, n'étant pas universelles), elles ne peuvent donc être considérées comme les *éléments du savoir* [115]. En revanche, "toutes les autres propriétés des choses que nous percevons par nos cinq sens se rattachent immédiatement aux trois principes élémentaires de la connaissance humaine." [116] En pédagogue convaincu, Pestalozzi en tire immédiatement une conséquence pour l'enseignement en affirmant qu'il doit être gouverné par la considération de ces trois principes élémentaires. La conséquence est que "par la conscience de l'unité, de la forme et du nom d'un objet, la connaissance que j'en ai devient une connaissance *déterminée* ; que par la connaissance progressive de toutes ses autres qualités, elle devient en moi une connaissance *claire* ; et que par la conscience du lien qui unit toutes ses caractéristiques, elle devient une connaissance *distincte*." Nous l'aurons compris : le *savoir élémentaire* relève davantage de la construction (intellectuelle) que de la donation (sensible), même s'il s'agit (comme c'est le cas ici) de "coller" au plus près de l'expérience sensible du sujet. Ce qui fait que l'*élément* formalisé n'est donc jamais le *simple en soi*, mais est en revanche du *simplifié*, fruit d'une élaboration intellectuelle.

2.2.3 Le principe de simplification

Un autre principe propre à la *Méthode élémentaire* est celui que nous appelons le "principe de simplification". Ce principe se décline en deux types d'activités : la *simplification* des méthodes d'enseignement proprement dite, et la *simplicité* relative à la relation éducative entre l'enseignant et l'enseigné.

1°) La simplification

La volonté de simplification est souvent exprimée sous la plume de Pestalozzi. En guise d'illustration, nous citerons deux passages, l'un extrait de la *Lettre de Stans*, et l'autre de la *Deuxième Lettre de Comment Gertrude instruit ses enfants*. Dans le premier texte, Pestalozzi nous dit : "Mon but était ici de poursuivre si loin la simplification de tous les moyens d'enseignement que l'homme le plus ordinaire pût être mis en état d'instruire ses enfants lui-même, et de rendre ainsi progressivement les écoles superflues pour les premiers éléments."[118] Dans le second, il évoque "le but" qu'il poursuit "en recherchant des fondements simples et solides dans toutes les branches de l'art et du savoir humains", ainsi que son "effort pour fortifier en chaque matière, par des moyens simples et généralisables, la force intérieure de l'enfant." [119] Au regard de ces deux extraits, nous constatons que le souci de simplification est à la fois associé à la volonté de généralisation de l'instruction conformément à un idéal d'autodidaxie, ainsi qu'au désir de prendre en charge la formation individuelle de l'enfant. Que ce soit le cas de l'homme "le plus ordinaire", ou bien celui de l'enfant, la méthodologie reste la même : elle est celle des *éléments*.

a) Gradation des difficultés et psychologisation de l'enseignement

La simplification prendra d'abord la forme de la gradation des difficultés. En effet, adapter l'enseignement au développement naturel des idées, autrement dit, l'ancrer dans la psychologie, c'est nécessairement être amené à graduer les difficultés de l'apprentissage, en respectant l'ordre qui va des *éléments* les plus simples aux plus complexes :

"Je cherchai par tous les moyens à simplifier le plus possible les débuts de la lecture et du calcul et à trouver les formes qui devaient conduire l'enfant, avec le plus grand tact psychologique, du premier pas au second, graduellement et sans lacunes, puis sur la base du second parfaitement assimilé, rapidement et sûrement au troisième et au quatrième pas."[120]

Dans la mesure où la nature est supposée suivre les voies les plus directes et les plus simples, dans la mesure aussi où l'éducation se veut naturelle, le "retour aux éléments de base de tout apprentissage"[121] s'avère par conséquent une nécessité. Les premiers éléments, une fois assimilés par l'élève, le maître en dispensera d'autres plus élaborés, tout en veillant à ce qu'ils soient bien adaptés au niveau et aux forces de l'enfant : "Il y a donc nécessairement dans les impressions qui doivent être transmises à l'enfant par l'enseignement, une gradation à suivre, dont le début et la progression doivent suivre exactement pas à pas le début et la progression des forces de l'enfant à développer." Le maître devra donc "diviser les éléments de tout enseignement selon le degré de progression des forces de l'enfant."[122] Le principe du "retour aux éléments" commande donc de

commencer par les choses les plus simples à assimiler et, à partir de là, à suivre une progression graduée à la portée de l'enfant. Dans la *Deuxième Lettre* du *Comment Gertrude*…, Pestalozzi rapporte à ce propos l'expérience menée par Krüsi :

"Il observa d'abord que le principe qui consiste à commencer par la notion la plus simple, à porter celle-ci jusqu'à la perfection avant d'aller plus loin, puis à progresser pas à pas en se contentant toujours d'ajouter une petite connaissance à ce que l'enfant sait déjà parfaitement : ce principe, remarqua-t-il, sans produire à proprement parler chez l'enfant, dès les premiers instants de l'étude, un sentiment de sa capacité et une conscience de ses forces, maintient cependant vivant en lui ce premier témoignage de sa force naturelle encore intacte." [123]

Finalement, ce que semble dire Pestalozzi (par la bouche de Krüsi), c'est que ce qui importe le plus à "faire passer" auprès de l'enfant, c'est moins la transmission des connaissances elle-même, que le "sentiment de sa capacité" et la "conscience de ses forces", c'est-à-dire, finalement, les moyens psychologiques de son autonomisation intellectuelle et morale [124]. Cela veut dire deux choses : d'abord, que l'enseignement disciplinaire est toujours en même temps une éducation (qui se veut) intégrale ; il n'y a pas de coupure entre *instruction* et *éducation* : la première est l'instrument de la seconde. Ensuite, que la notion de *savoir élémentaire* est comprise par Pestalozzi avant tout dans son enracinement *psychologique*. Ceci est tout à fait patent au sein de ces propos rapportés par J. Guillaume :

"Je cherche à *psychologiser* l'éducation. Il s'agit de soumettre les formes de tout enseignement aux lois éternelles selon lesquelles l'esprit humain s'élève des intuitions sensibles aux idées claires. J'ai cherché à simplifier, conformément à ces lois, les éléments de toutes les connaissances humaines, et à les disposer en séries psychologiquement ordonnées." [125]

Le principe de la "psychologisation" de l'éducation, observant une gradation allant du simple au complexe, apparaît donc comme ce qui convient le mieux à l'étude, car il respecte l'ordre de la nature elle-même : "Range dans ton esprit toutes les choses qui font partie d'un même ensemble selon l'ordre où elles se trouvent en fait dans la nature", nous conseille Pestalozzi [126]. Recourir à l'"*élémentation*" des savoirs apparaîtrait donc comme une nécessité, dans la mesure où l'ordre psychologique d'acquisition des connaissances du plus facile au plus difficile correspondrait à l'ordre naturel dont l'organisation procède du simple au complexe. C'est pourquoi Pestalozzi peut affirmer :

"Considère tous les effets de la nature physique comme absolument nécessaires, et reconnais dans cette nécessité le résultat de l'art avec lequel elle réunit de façon équilibrée les éléments apparemment hétérogènes de sa matière pour accomplir son œuvre, et fais

que l'art par lequel tu agis par l'enseignement sur ton espèce élève pareillement les résultats qu'il vise à l'état de nécessité physique." [127]

Nous constatons donc que la notion de *savoir élémentaire* chez Pestalozzi crée le lien entre trois ordres : celui de la nature, celui de la psychologie et celui de l'enseignement. En effet, d'une part, la nature est composée des principes élémentaires organisés entre eux et assurant la cohérence de l'ensemble. D'autre part, le développement et la progression des idées suit naturellement un ordre allant des intuitions simples aux idées les plus complexes. Enfin, l'enseignement doit, par la méthode adéquate (la *Méthode élémentaire*), simplifier les procédés en partant des *éléments* de la connaissance, et progresser graduellement des plus faciles vers les notions les plus difficiles à assimiler. Le *savoir élémentaire* a donc un pouvoir unificateur : il vaut donc comme principe.

b) Exemples d'*éléments* à enseigner

Il y a, nous nous en doutons bien, une pluralité de choses qui peuvent être considérées comme constitutives du *savoir élémentaire*. Nous n'en donnerons que quelques exemples.

Ces *éléments* peuvent être les "éléments des sciences" ou encore les "éléments de l'art", mais ils peuvent être aussi (d'après le philanthrope Fischer auquel Pestalozzi cède sa plume dans la *Première Lettre*) des "données", des "rubriques" ou des "idées directrices". Les "données" correspondent aux représentations qui, s'appelant les unes les autres, éveillent le désir d'apprendre, dans la mesure où elles "font sens" pour l'élève. Les "rubriques" permettent de classer analogiquement les représentations et, par conséquent, de mettre de l'ordre dans les idées. Les "idées directrices" constituent proprement les *éléments* des sciences [128].

Par ailleurs, le témoignage de Buss à propos de l'enseignement du dessin, rapporté par la *Troisième Lettre*, est tout à fait éclairant à l'égard de ce que peut signifier à réduction aux "éléments simples". Cherchant "les éléments les plus simples" auxquels faisait allusion Pestalozzi, il nous dit qu'il sentit qu'il devait "en savoir moins" que ce qu'il savait "réellement", et qu'il fallait qu'il rejette "pour ainsi dire d'un coup" son savoir hors de lui-même "pour descendre jusqu'aux éléments simples." [129] L'accession à l'élémentarité est donc d'abord permise par la soumission à ce que l'on pourrait appeler un *principe de simplicité*, par lequel le savoir doit être mis entre parenthèses afin de parvenir "aux choses mêmes", dans leur simplicité fondamentale. En l'occurrence, pour l'enseignement du dessin, il s'agira de prendre conscience que "les lignes, les angles et les arcs" sont les éléments premiers à partir desquels il faut commencer.

Mais, relativement aux points de vue adoptés, parmi tous ceux qui peuvent être reçus comme *éléments*, les plus fondamentaux, nous l'avons vu, sont la *forme*, le *nombre* et le

nom, comme l'indique ce passage qui refuse le statut d'*élément* à ce que l'on considère depuis toujours comme étant le savoir le plus élémentaire, c'est-à-dire la *lecture*, l'*écriture* et le *calcul* : "J'acquis peu à peu la conviction (…) que ces matières d'enseignement [la lecture, l'écriture, le calcul] ne peuvent absolument pas être considérées comme les éléments de l'éducation et de l'enseignement, mais qu'elles doivent, au contraire, être subordonnées à des points de vue bien plus généraux sur le sujet." [130] Pestalozzi estimait en effet qu'avant d'apprendre à lire à l'enfant, il fallait d'abord lui apprendre à *parler* (principe élémentaire du *nom*) ; qu'avant de lui apprendre à écrire, il fallait d'abord lui apprendre à *dessiner* (principe élémentaire de la *forme*) ; qu'avant de lui apprendre à dessiner, il fallait d'abord lui apprendre à *mesurer* (principe élémentaire du *nombre*) [131].

2°) La simplicité

Par ailleurs, l'exigence de simplicité peut être considérée au principe de l'enseignement *élémentaire*. En effet, il semble que l'on ne puisse dissocier la *simplification* des "contenus" à enseigner (l'"*élémentation*") de la manière même de les enseigner. Nous voulons dire par là que le fait de mettre les savoirs à la portée des débutants (en l'occurrence des enfants), en les rendant plus accessibles grâce à leur simplification (ou *élémentarisation*), témoigne de la volonté de "se mettre à la place de l'autre", c'est-à-dire d'une détermination de nature morale prenant la forme de l'empathie et de la sollicitude. Dans le contexte éducatif, cela se traduit par la prise en considération du "niveau" et des capacités de l'enfant ou de l'élève (ses "prérequis", ainsi que ses "conceptions initiales"), afin de le faire progresser le plus possible, tant sur le plan intellectuel que moral et physique. C'est en ce sens qu'il faut entendre les expressions telles que : "se mettre à la portée de l'enfant", "marcher au pas de l'élève", "s'adapter à l'âge et au niveau de l'élève", etc., que l'on rencontre sous la plume des pédagogues et des philosophes de l'éducation de l'époque. Le désir de "faire le plus simple possible", en évitant, autant que faire se peut, l'usage d'artifices encombrants, guidera donc la pratique pédagogique. Ce *principe de simplicité* semble très présent à l'esprit de Pestalozzi lorsqu'il dit, jugeant son expérience de Stans : "Moi-même j'apprenais avec eux. L'ensemble de l'établissement reposait sur une telle simplicité et sur une telle absence d'artifices que je n'aurais pas trouvé de maître qui n'estimât mauvaise ma façon d'enseigner et d'apprendre." [132] Il y a en effet chez Pestalozzi une générosité qui le pousse à vouloir se mettre à la portée des enfants les plus démunis matériellement, moralement et intellectuellement. Sa "pédagogie du cœur" [133], marque de cette simplicité fondamentale, en manifeste toute l'efficacité :

"C'est à ce point que j'acquis la parfaite conviction qu'avec ma manière de faire toute simple et mon habileté à tirer d'eux rapidement tout ce qu'ils pouvaient savoir par leur

propre expérience dans chaque matière, j'aurais pu réaliser complètement avec eux un cours défini qui (…) aurait compris l'ensemble des connaissances qui sont essentielles et utiles à la masse des hommes." [134]

Michel Soëtard n'a pas manqué de souligner l'existence du "lien organique" qui unissait la *Méthode élémentaire* à sa volonté de se mettre à la portée des gens les plus *simples*. Il cite à ce propos cette formule de Pestalozzi, qui prend presque valeur de slogan : "Ma Méthode est, au sens propre du terme, la Méthode de la pauvreté." [135] Et M. Soëtard de conclure : "Tout porte à croire que le principe même de l'*Armenschule* [littéralement : "école des pauvres"] ne fait qu'un avec celui de l'*Elementarbildung*." En effet, l'extrême simplicité des moyens employés par la *Méthode* la met à la portée des couches sociales les plus modestes : l'existence du *Livre des Mères* en est la preuve. Il semble donc que, grâce à l'élaboration de sa *Méthode élémentaire*, reposant elle-même sur le principe de l'*Anschauung*, Pestalozzi ait su conserver cet esprit de simplicité qui a sans doute fait défaut aux *Lumières* (tournées vers les grands principes du savoir et de l'action), et qui, par conséquent, l'a maintenu éloigné d'elles [136].

Il n'y a donc pas de séparation à faire entre l'exigence de *simplification* élémentaire des savoirs et des méthodes et l'esprit de *simplicité* qui doit habiter la pratique de l'éducateur. Selon nous, ces deux principes constituent les deux faces de la *méthode élémentaire*, située à la source du *savoir élémentaire*. Pestalozzi en est l'illustration exemplaire.

2.3 Les caractères de la méthode élémentaire

Notre analyse, relative à la dimension élémentaire de la *Méthode* de Pestalozzi, ne serait pas complète si nous n'en évoquions pas les différents caractères. Nous pouvons en repérer trois : l'*organicité,* l'*universalité* et l'*ouverture.*

L'*organicité* : En raison de son *élémentarité* même, la *Méthode* de Pestalozzi présente un aspect *organique*. En effet, la *Méthode* est organique dans la mesure où elle se propose de fixer les *éléments premiers* des savoirs (c'est-à-dire ceux qui sont d'abord saisis par l'*Anschauung*, puis constitués par les catégories de *nombre*, de *forme* et de *nom*), de repérer comment ils s'articulent en s'enchaînant les uns aux autres, de les hiérarchiser au sein d'une progression graduée et continue allant du simple au complexe. Chaque *élément*, trouvant sa place au sein de l'enchaînement naturel des intuitions, peut être perçu comme générateur de la découverte des autres. Il n'est donc pas question d'*inventer* les éléments, mais de les redécouvrir, puisque, issus de l'*intuition sensible*, ils possèdent un enracinement naturel :

"Les éléments constitutifs de la méthode que j'appelle organique, génératrice, sont des principes essentiels, invariables et toujours conformes à eux-mêmes dans la marche

progressive de l'instruction et de l'éducation, depuis le point de départ jusqu'au terme dernier. Ces éléments, comme ceux de la véritable science humaine, ont été retrouvés et ressaisis, et non pas inventés, comme le sont ceux de tout système fictif."[137]

C'est donc cette "organicité" de la *Méthode élémentaire* qui en assure l'efficacité auprès des personnes de toute condition, enfants ou adultes, "ignorants" ou plus instruits : elle est la garantie des moyens d'une autonomisation, que l'on soit élève ou autodidacte.

L'*universalité* : Le caractère universel de la *Méthode* découle du caractère précédent. En effet, elle permet à la fois la possession des principes des connaissances et celle des conditions de possibilité de faire des progrès. Pestalozzi reconnaît que la fécondité de sa méthode tient à ce que "l'on pose ainsi chez les enfants les fondements de connaissances et de progrès ultérieurs qui ne peuvent être obtenus d'aucune autre façon."[138] En même temps, la *Méthode* a une portée générale car, visant la formation intégrale de l'homme *(Menschenbildung),* elle doit concilier la "formation générale" *(wissenschaftliche Bildung)* et la formation professionnelle, l'éducation de l'individu et celle du citoyen, l'éducation familiale et l'éducation publique[139].

L'*ouverture* : Pour Pestalozzi, la *Méthode élémentaire* répond à une nécessité liée à la nature même des choses. En effet, malgré le fait que la source naturelle de l'éducation et de l'instruction réside dans l'*intuition sensible (Anschauung)*, cette dernière, par laquelle les choses nous sont données, ne suffit pas à elle seule pour parachever et parfaire la "formation" *(Bildung)* de l'individu. La nature, bien qu'ayant chez Pestalozzi une valeur paradigmatique relativement à l'éducation en général, ne saurait être, à elle seule, l'éducatrice du genre humain, car l'*état naturel* est définitivement hors de nous[140]. Comme nous l'avons déjà dit, la voie de l'*intuition* a donc besoin d'être complétée, prolongée, cultivée, etc., par un *art de l'intuition (Anschauungkunst)*, c'est-à-dire par une *méthode*. Si bien que nous arrivons à ce paradoxe bien connu selon lequel il revient à l'*art* de mettre en valeur la nature[141]. Mais il y a un risque propre à cette entreprise : celui d'"artificialiser" outre mesure, c'est-à-dire celui de voir la *méthode* devenir elle-même une fin en soi, alors qu'elle ne doit rester qu'un moyen. Selon G. Compayré, Pestalozzi n'a pas échappé au piège de l'artificialité *(Verkünstelung)*. Le pédagogue n'aurait pas en effet été très fidèle à ses propres principes en substituant un nouveau verbalisme à l'ancien[142].

Le point de vue de G. Compayré serait tout à fait justifié si la *Méthode* était comprise comme un *système* clos et achevé, par conséquent comme le vecteur d'un "méthodologisme" dogmatique où fin et moyen sont confondus. Or tel ne semble point être le cas. M. Soëtard, dans la lecture minutieuse qu'il fait de l'œuvre du pédagogue, rappelle en effet que, dans l'esprit de son inventeur, la *Méthode* n'est jamais achevée, qu'elle "ne cesse pas de s'élaborer"[143], c'est-à-dire qu'elle reste ouverte. Autrement dit, la *Méthode* est

tout le contraire d'un dogme, d'un *pensum* ou d'un bréviaire [144]. Ce sentiment d'inachèvement (peut-être recherché pour lui-même) fut celui de Pestalozzi pendant les années de son expérience, puisqu'il répéta la même chose, à des années d'intervalle : "Ma méthode n'est pas achevée…" (1802), "Tout est encore à peine sorti de l'état de germe…" (1806), "Elle n'est encore que commencée…" (1807) [145]. Fidèle à lui-même, dans un de ses derniers écrits, Pestalozzi ira jusqu'au bout de la logique de sa *Méthode* en disant : "Où cette Idée [celle de la "formation élémentaire"] réside-t-elle dans la réalité ? Je réponds : Partout et nulle part. Partout, dans les témoignages isolés de ses possibilités d'application. Nulle part, dans sa perfection." [146] Ces propos ne sont pas légèreté ou inconséquence de sa part, mais ils manifestent la tension dialectique inhérente à sa *Méthode* (et peut-être même à toute bonne méthode pédagogique), par le fait que, d'un côté, elle soit ouverte et que, de l'autre, elle soit tributaire, comme toute méthode, d'une nécessaire rigidité. C'est sans doute ce qui la rend fondamentalement perfectible.

Enfin, nous remarquerons que l'aveu du caractère ouvert et inachevé de la *Méthode* laisse penser que les *éléments* eux-mêmes soient eux aussi évolutifs et perfectibles. Ils se modifient et évoluent, non en raison de leur caractère épistémologique (comme c'est le cas dans le rationalisme scientifique où les "*éléments des sciences*" dépendent directement des progrès mêmes de ces dernières), mais du fait de leur enracinement dans l'expérience humaine, toujours aléatoire mais perfectible, puisqu'il s'agit de "*se faire œuvre de soi-même*" [147].

Conclusion

Quels sont les résultats auxquels nous aboutissons au terme de notre parcours de la doctrine pédagogique de Pestalozzi, en ce qui concerne la question du *savoir élémentaire* ?

Nous dirons tout d'abord que la notion de *savoir élémentaire* chez Pestalozzi peut s'entendre selon deux sens différents, mais complémentaires : soit elle désigne le savoir issu de l'intuition empirique, lui conférant dès lors une dimension affective et psychologique ; soit, de nature rationnelle, elle désigne les catégories fondamentales de l'entendement (*nombre, forme, nom*) structurant notre perception et notre compréhension du monde. Par ailleurs, la notion de *savoir élémentaire* est indissociable de celle de *méthode élémentaire (intuitive)*, dans la mesure où le *savoir élémentaire* est un produit de son exercice et non un pur donné "déjà-là". En effet, il est obtenu essentiellement et originellement par la démarche empirique (et même existentielle) suivant l'ordre psychologique du développement des idées d'un sujet singulier. C'est, d'ailleurs, cette primauté qui fait passer au second plan la démarche intellectuelle d'obédience cartésienne procédant universellement selon l'"ordre des raisons" [148]. De plus, la *Méthode élémentaire* de

Pestalozzi constitue-t-elle le prototype de la fameuse *méthode intuitive* (qui aura le succès que l'on sait chez certains des réformateurs de l'Ecole Primaire, à la fin du XIX[e] siècle), dont la caractéristique est de suivre, à partir de l'*intuition sensible*, une progression graduée du concret vers l'abstrait, du simple au complexe, du facile au plus difficile. Il s'agit en somme d'aller des *choses* aux *mots*, plus précisément, d'atteindre les *mots* par les *choses*, conformément aux mécanismes psychologiques réputés naturels.

Nous dirons ensuite que le *savoir élémentaire*, chez Pestalozzi, est complexe puisqu'il recouvre toutes les dimensions de la formation humaine (intellectuelle, esthétique, morale et physique) à ses différents degrés. Cette complexité du *savoir élémentaire* se révèle en effet par ce que nous avons appelé un "conflit des origines" : l'*élémentaire* réside-t-il dans les simples *intuitions sensibles*, ou bien dans les formes idéales qui les structurent (en l'occurrence la *forme*, le *nombre* et le *nom*) ? Nous connaissons la réponse de Pestalozzi : si la"*forme*", le"*nombre*" et le "*nom*", sont les *éléments fondamentaux de la connaissance*, ils sont du même coup les *éléments fondamentaux de l'enseignement*. Par conséquent, ils constituent la forme même du *savoir élémentaire* (sa matière étant constituée par les sensations). De plus, la complexité de l'*élémentaire* se redouble si nous considérons le fait qu'il se rapporte également à la fois au principe de *simplification* (par lequel nous obtenons les *éléments* des connaissances) et à celui de *simplicité* (par lequel l'éducateur ou l'enseignant manifeste justement le souci de simplification des matières et des méthodes).

Au-delà de sa pluralité et de sa complexité, ce qui constituera la cohérence du *savoir élémentaire* résidera dans le fait qu'il joue un rôle unificateur entre la nature, la psychologie et la pédagogie. Il vaut donc comme principe. Par conséquent, la nécessité de l'*élémentaire*, ainsi compris, ne peut se réduire à la contingence du simple *rudimentaire*.

NOTES

[1] Les *rudiments scolaires* correspondent ainsi à ce qu'Octave Gréard (1887, page 87) entendait lorsqu'il évoquait "ce qu'il n'est pas permis d'ignorer", c'est-à-dire "un viatique de savoirs et de savoir-faire" selon l'expression employée par Christian Nique et Claude Lelièvre (1993, page 157).

[2] Ce travail d'*"élémentation"* des savoirs fut l'œuvre des Encyclopédistes, qui se sont efforcés d'élaborer ce qu'on appelait à l'époque les "éléments des sciences". Dans la lignée du courant encyclopédiste, Condorcet défendit, dans ses *Mémoires sur l'instruction publique*, l'idée d'une instruction élémentaire publique, au sein de laquelle les premiers "éléments" enseignés constituent la propédeutique des "savoirs savants". Remarquons au passage que les travaux récents de didactique et d'histoire des disciplines scolaires (avec Yves Chevallard, Jean Hébrard, André Chervel) ont dénoncé l'illusion d'une telle entreprise.

[3] L'histoire des institutions scolaires nous montre que l'apprentissage des *savoirs élémentaires rudimentaires* fut l'apanage de l'école primaire, alors que celui des *éléments* fut plutôt celui des établissements d'enseignement secondaires.

[4] Dans le *Chant du Cygne*, dernier grand ouvrage publié peu avant sa mort, en 1826, Pestalozzi

nomme sa méthode : "*Idée de la formation élémentaire*". Il ne fut pas le premier à proposer une *méthode élémentaire* de ce genre. Nous pouvons mentionner Basedow (1723-1790), son prédécesseur et un de ses inspirateurs en la matière, qui se fit connaître par son monumental *Livre élémentaire* (1770-1774) dans lequel il exposa sa fameuse *Méthode*.

[5] "Son *Emile*, nous dit Pestalozzi, malgré sa haute importance (…), est resté (…) un livre fermé, et n'a pas produit un seul phénomène qui ait mis son esprit en évidence." (Cité par Michel Soëtard, dans son édition des *Recherches sur la marche de la Nature dans le développement du genre humain*, (1994, page 235).

[6] Selon l'expression employée par Michel Soëtard dans le chapitre "Johann Heinrich Pestalozzi", *in* Jean Houssaye, (1994, page 38).

[7] Bien sûr, Rousseau lui disputera ce titre, mais à la faveur de son contact *réel* avec l'enfance, les observations de Pestalozzi seront plus précises que celles de son maître. En effet, Louis Meylan ("Henri Pestalozzi", *in* Jean Château, 1961, page 222) souligne que Pestalozzi n'a pas manqué de percevoir le rôle fondamental de la mère dans l'éducation de l'enfant, idée très moderne, confirmée par l'approche psychanalytique du processus éducatif.

[8] Selon le propos d'A. Pinloche dans l'Introduction de son *Pestalozzi et l'éducation populaire moderne* (1902). Propos confirmé par celui de Peter Stadler dans son article : "Pestalozzi : le pédagogue dans l'Histoire", *in* Michel Soëtard et Christian Jamet, (1998, page 44).

[9] Pestalozzi, *Lettre de Stans* (1985, page 52). Remarquons au passage que le propos de Pestalozzi est très proche de celui de Condorcet qui peut être considéré, lui aussi, à l'origine de l'éducation populaire.

[10] Voir à ce sujet Pinloche, (1889,page 533). Mais dans le même ouvrage (page 511), l'auteur nous apprend que les nouvelles doctrines pédagogiques, dont surtout celle de Pestalozzi, finirent par remplacer celles des philanthropinistes.

[11] Selon Jürgen Helmchen, "contrairement aux "philanthropinistes" allemands qui restaient dans une logique utilitariste et à qui il avait, tout au début de sa carrière, emprunté le modèle pédagogique et industriel du *Neuhof*, le développement des connaissances, depuis l'élémentaire jusqu'à la formation générale, n'est pas pour Pestalozzi régi par quelque façonnage extérieur que ce soit. La Méthode vient de l'intérieur, du plus intime du sujet même." : "Le sens de la "Méthode Pestalozzi", *in* Michel Soëtard et Christian Jamet, *op. cit.,* page 112.

[12] Voir P. Stadler, *op. cit*., page 45.

[13] *Ibid.* Voir également M. Soëtard, (1981, pages 387 et 406).

[14] Daniel Hameline (2002, page 33), dit de ce dernier qu'il fut le "véritable disciple" de Pestalozzi.

[15] Même si Pestalozzi affirme être "complètement perdu pour la philosophie pure." (*Comment Gertrude instruit ses enfants, Sixième Lettre*, traduction de M. Soëtard, (1985, page 117).

[16] Le terme *Anschauung* prend néanmoins chez Pestalozzi un sens plus précis puisqu'elle se rattache à sa conception de l'éducation. C'est pourquoi les commentateurs actuels s'efforcent de "coller" au plus près de la pensée du pédagogue en traduisant ce terme autrement que par "*intuition*", comme l'ont fait la plupart de leurs prédecesseurs. Par exemple, Michel Soëtard traduit *Anscuaung* par "*perception sensible*", voulant signifier par là le "contact le plus brut avec les choses" (2001, page 31). Jürgen Helmchen, pour sa part, préfère l'expression "*perception / contemplation*" (*op. cit.*, page 113). Quant à nous, par souci de commodité, nous conserverons le terme d'*intuition*, suivant par là l'usage des historiens de l'éducation, même si nous savons que ce terme ne traduit pas scrupuleusement la pensée de Pestalozzi.

[17] Daniel Alexandre Chavannes (1805, pages 5 et 6). Un siècle plus tard, G. Compayré, dans son *Pestalozzi et l'éducation élémentaire* (1904, page 59), souligne le même trait en disant que l'idée

de l'intuition doit être "considérée comme le point de départ de toute connaissance, et par conséquent comme base de toute instruction."

[18] A. Chavannes, *ibid*., pages 11 et 12. Nous reconnaissons ici le schéma aristotélicien classique, archétype de l'empirisme, d'après lequel la connaissance progresse de la sensation à la science, en passant par la mémoire, l'expérience et l'art.

[19] *Comment Gertrude instruit ses enfants. Sixième Lettre, op. cit.*, page 121.

[20] *Ibid.*, respectivement, pages 118 et 121.

[21] *Mes recherches…, op. cit.*, page 87. C'est le philosophe Gottlob Fichte, disciple de Kant, qui incita Pestalozzi à rédiger sa philosophie : l'entreprise donna naissance aux *Recherches*.

[22] Pestalozzi reprend en effet les principes pédagogiques de l'*Emile* : le respect de l'enfance et de son développement, le primat de l'expérience concrète des choses dans l'éducation, l'importance accordée à l'éducation physique, l'éducation par le plaisir et dans la joie.

[23] *Mes recherches…, op. cit.*, page 98.

[24] *Ibid.*, page 97.

[25] *Ibid.*, page 98-99.

[26] Michel Soëtard, (1981, page 267). L'idée d'un état de nature à jamais perdu est, bien sûr, d'origine rousseauiste. Mais alors que pour le philosophe genevois, il n'est qu'une hypothèse méthodologique, en revanche, pour le pédagogue suisse, il semble être une réalité, même évanescente.

[27] *Mes recherches…, op. cit.*, respectivement, page 136 et 135.

[28] *Ibid.*, page 109. Pour plus de détails sur cette question, on consultera M. Soëtard, (1981, pages 265 à 274). La distinction de ces trois "états" constitue le cœur des *Recherches…* On se reportera donc également à l'édition commentée de M. Soëtard, *op. cit.*

[29] Voir M. Soëtard, "Pestalozzi", *in Quinze pédagogues, op. cit.*, pages 42 et 43.

[30] P. Pompée (1882, page 202-203) : "Pestalozzi ne considérait pas l'instruction comme un but, mais comme un moyen : ce qu'il voulait avant tout, c'était la culture de l'homme." Selon Pestalozzi, le savoir livré à lui-même est nuisible car, loin de rapprocher les hommes, il les divise. Le *savoir élémentaire* échappera à cet inconvénient dans la mesure où, principe d'unité, il donne sens non seulement au savoir lui-même, mais encore à l'activité humaine en général.

[31] Roger De Guimps dit ceci (1874, page 520) : "En consacrant sa vie à la réforme de l'éducation élémentaire, Pestalozzi ne voulait pas seulement tarir les sources de la misère des individus, il voulait encore corriger des vices qui minaient l'état social européen, et qui menaçaient la civilisation d'une funeste catastrophe. Cette idée se fait jour dans la plupart de ses ouvrages."

[32] Pompée, *op. cit.*, page 201 : "Il était arrivé à la conviction que, pour parvenir à tarir la misère du peuple dans sa source, il fallait cultiver dès l'enfance les facultés physiques, intellectuelles et morales de l'homme." Voir également De Guimps, *op. cit.*, page 509.

[33] Pompée, *op. cit.*, pages 220 et 221.

[34] M. Soëtard, (1981, pages 581 et 582). Sur la notion de *Volksbildung*, on se reportera aux pages 565 et suivantes.

[35] A. Pinloche, *Pestalozzi…*, op. cit., page 62.

[36] L. Meylan, *op. cit.*, page 212.

[37] Nous verrons plus loin que la main (ou le faire) est un principe essentiel de l'*éducation élémentaire*.

[38] *Comment Gertrude…, Douzième Lettre, op. cit.*, page 200.

[39] M. Soëtard, (1981, page 168). Sur la place du travail dans l'éducation, on lira avec profit les pages

158 à 169. D'autre part, on se souvient que Kant, dans ses *Réflexions sur l'éducation*, affirmait : "Il est de la plus haute importance que les enfants apprennent à travailler."

[40] *Le Chant du Cygne*, (1947, page 163).

[41] *Lettre de Stans, op. cit.*, page 46.

[42] R. De Guimps, *op. cit.*, page 521.

[43] *Lettre de Stans, op. cit.*, page 45.

[44] Dans *Le Chant du Cygne*, Pestalozzi revient longuement sur "le rôle de la mère" : voir *op. cit.*, pages 19*sq* et 282*sq*.

[45] Pinloche, (1902, page 94).

[46] Comme nous l'avons déjà dit, Pestalozzi, bien avant la psychanalyse, a compris le rôle positif des affects maternels dans l'éducation. Mais il n'en a pas saisi pour autant l'ambivalence liée aux mécanismes affectifs inconscients, par laquelle la relation à la mère peut être aliénante, et non seulement libératrice comme il l'estimait. Cela veut-il dire qu'il y a chez Pestalozzi un culte de la mère un peu excessif, obérant sa conception de l'éducation ? Il n'est pas sûr que ce soit le cas, car, ses conceptions évoluant, il a fini par accorder au père une place importante dans l'éducation des enfants. Sur cette question, on se reportera à M. Soëtard, (1981, pages 384 à 387). Mais toujours est-il que, pour Pestalozzi, la famille joue un rôle fondateur pour l'éducation et l'instruction.

[47] A. Pinloche, (1902., page 70).

[48] *Ibid.*, page 95.

[49] *Ibid.*, page 104.

[50] *Méthode théorique et pratique de Pestalozzi pour l'éducation et l'instruction élémentaire, publiée en français par lui-même* (1826), extrait d'un passage reproduit par M. Soëtard, in J. Houssaye (1995, page 39).

[51] M. Soëtard, "Johann Heinrich Pestalozzi", in J. Houssaye, (1994, page 47).

[52] *Über Körperbildung* (1807), cité par M. Soëtard, (1981, page 361).

[53] *Mémoire aux amis parisiens sur la nature et le but de la Méthode* (1802), cité par M. Soëtard, ibid.

[54] M. Soëtard, (1981, page 362).

[55] Cela prouve qu'il n'y a pas nécessairement contradiction entre l'*élémentaire* et le *complexe*, ou, pour le dire autrement, que l'*élémentaire* n'est pas toujours synonyme de *simplicité*.

[56] Cité par M. Soëtard, (1981, page 383).

[57] Pestalozzi : "On doit chercher à atteindre non pas l'extension du savoir, mais l'accomplissement de l'individu." (Cité par M. Soëtard, *ibid.*, page 526). De même, dans *Le Chant du Cygne*, Pestalozzi affirme : "La tendance qui est celle de ce monde et qui se ramène à faire porter l'attention sur les vertus éducatives de notre existence collective plutôt que sur celles de notre existence individuelle, est le contre-pied de ce que veut la formation élémentaire." (*Op. cit.*, page 45). Plus loin, dans le même ouvrage, Pestalozzi consacre plusieurs pages à la "préséance de l'individuel sur le collectif" (page 149*sq*).

[58] Comme le rappelle avec insistance M. Soëtard dans le titre de son ouvrage magistral consacré au pédagogue suisse.

[59] Selon les propos de A. Philonenko, in Kant, *Réflexions sur l'éducation*, Vrin, 1967, page 20.

[60] Voir M. Soëtard, (1981, page 517).

[61] M. Soëtard, "Johann Heinrich Pestalozzi", *in* J. Houssaye, (1994, page 45).

[62] C'est ce que laisse entendre G. Compayré (1904) dans son ouvrage consacré au pédagogue suisse.

[63] M. Soëtard, "Johann Heinrich Pestalozzi" (1994, page 48).

[64] M. Soëtard, (1981, page 409).

[65] Nous trouvons confirmation de ce point de vue par ces propos tenus par M. Soëtard (2001, page 100) : "L'action proprement pédagogique de Pestalozzi aurait-elle pu prendre son essor s'il n'y avait pas eu la réflexion des *Recherches* qui lui ouvre le chemin en lui donnant un nouvel horizon ? Il faut alors admettre que l'action pédagogique, loin de véhiculer son propre sens, appelle, si elle doit se rendre sensée, un autre d'elle-même qui est de l'ordre de la *theoria*."

[66] Niederer deviendra ainsi le théoricien attitré de la "Méthode Pestalozzi" par la rédaction d'un ouvrage magistral ayant pour titre : *L'entreprise éducative de Pestalozzi dans son rapport à la culture du temps, au nom de l'ensemble des maîtres et des aides de Pestalozzi* (Yverdon, 1812-1813). (Voir M. Soëtard, 1981, page 404 et suivantes).

[67] Chavannes, *op. cit.*, pages 166 et 167.

[68] *Comment Gertrude…, Première Lettre, op. cit.*, page 52.

[69] Pour reprendre le titre d'un récent ouvrage d'Edgar Morin.

[70] *Comment Gertrude…, Deuxième Lettre, op. cit.*, page 86.

[71] La logique de l'enchaînement élémentaire peut se prendre selon deux niveaux : celui propre à l'ordre rationnel des raisons (selon la perspective cartésienne), ou bien celui correspondant à l'ordre psychologique du développement des idées (selon le point de vue empiriste). Pestalozzi prend le second parti.

[72] *Comment Gertrude…, Deuxième Lettre, op. cit.*, page 80.

[73] *Ibid., Troisième Lettre, op. cit.*, page 97.

[74] *Ibid.*, page 103.

[75] *Ibid., Deuxième Lettre, op. cit.*, page 86. Une note de M. Soëtard nous indique que l'abécédaire (ou syllabaire) paru à Berne en 1801 sous le titre : *Méthode pour apprendre à épeler et à lire.* La table de calcul n'est que l'ébauche de la *Méthode d'observation des rapports numériques* (1803/04).

[76] *Ibid., Première Lettre, op. cit.*, page 63.

[77] *Ibid.*, page 60.

[78] *Ibid.*, page 72.

[79] *Ibid., Cinquième Lettre,* respectivement pages 113 et 114.

[80] M. A. Jullien : "L'éducation doit employer partout la méthode intuitive : elle donne l'*intuition* ou la vue claire et distincte de tout ce qu'elle apprend." (Cité par J. Helmchen, op. cit., page 105). A. Pinloche : "L'*intuition* est le principe suprême de l'instruction, le *fondement absolu* de toute connaissance." (*Op. cit.*, page 125). M. Soëtard : "L'expérience sensible ou *Anschauung* (…) est (…) le principe fondamental de la Méthode." (*Op. cit.*, page 412).

[81] *Comment Gertrude…, Neuvième Lettre, op. cit.*, page 171.

[82] Pinloche (1902, page 125).

[83] Pinloche, *ibid.*, respectivement, pages 99 et 128.

[84] *Comment Gertrude…, Onzième Lettre, op. cit.*, page 194. De même que Kant, dans son dépassement critique des conflits rongeant la métaphysique, considère que si toute connaissance commence avec l'expérience, elle ne s'y réduit pas pour autant (Introduction à la seconde édition de la *Critique de la Raison pure*, 1787), de la même façon, Pestalozzi estime que si l'éducation débute d'abord par celle des sens, elle ne s'y cantonne pas pour cela. L'éducation sensible n'est donc qu'un point de départ : "Le point de départ de l'*éducation intellectuelle* est l'impression produite sur nous par l'observation de tous les objets, qui, en touchant nos sens,

intérieurs et extérieurs, excitent et mettent en action le besoin inné qu'a notre esprit de se développer lui-même." (Pinloche (1902, page 99). La pédagogie pestalozzienne n'est donc pas une pédagogie "empiriste" ou "impressionniste".

[85] Pinloche (1902, pages 96 et 97).

[86] M. Soëtard, (1981, page 414).

[87] *Comment Gertrude…, Neuvième Lettre, op. cit.*, page 176.

[88] *Ibid., Première Lettre, op. cit.*, page 58.

[89] *Ibid., Quatrième Lettre, op. cit.*, page 110.

[90] *Ibid.*, page 111. Il est d'ailleurs remarquable que, dans cette page, Pestalozzi expose en cinq points (dont le passage qui vient d'être cité constitue le premier) ce que nous pourrions appeler, en référence à Descartes, les *règles* de sa *méthode*. En effet, la première, celle que nous venons de citer, constituerait la *règle de l'élémentarisation* ; la seconde, la *règle de l'ordre*, puisque Pestalozzi conseille : "Range ensuite dans ton esprit toutes les choses qui font partie d'un même ensemble selon l'ordre où elles se trouvent en fait dans la nature ; subordonne, dans ta représentation, tous les éléments secondaires aux choses essentielles…" Dans les trois autres préceptes de sa "méthode d'enseignement", l'auteur demande que les impressions sensibles soient davantage stimulées et mises en évidence, que les "effets de la nature physique" soient considérés "comme absolument nécessaires" et, enfin, que les "résultats de l'éducation et de l'enseignement", comme nécessité physique, conservent toujours en eux-mêmes la "marque de la liberté et de l'indépendance".

[91] *Ibid., Dixième Lettre, op. cit.*, page 183-184.

[92] *Ibid.*, page 180.

[93] M. Soëtard souligne le fait que le mot Kunst a un sens très large pour Pestalozzi, puisqu'il possède plusieurs significations : celle du *pouvoir* de l'homme *(Können)*, celle d'*artifice (Verkünstelung)*, de *technique* et d'*éducation*. (Voir 2001, page 25).

[94] Voir M. Soëtard, (1981, page 414 et suivantes). C'est sans doute parce nul mieux que Pestalozzi a montré la nécessité de la *méthode intuitive*, qu'il en est devenu l'emblème. (Voir Daniel Hameline, 2002, page 26).

[95] *Comment Gertrude…, Deuxième Lettre, op. cit.*, page 83.

[96] *Ibid., Troisième Lettre, op. cit.*, page 98.

[97] *Ibid., Cinquième Lettre, op. cit.*, page 113.

[98] *Ibid., Troisième Lettre, op. cit.*, page 99. Chavannes résume la pensée de Pestalozzi ainsi : "La Méthode, en commençant à faire compter l'enfant et l'élève avec des objets réels, ou tout au moins, des lignes qui les représentent, pose les fondements de l'art du calcul de la manière la plus naturelle et la plus sûre." (*Op. cit.*, page 171).

[99] *Ibid., Cinquième Lettre, op. cit.*, page 113.

[100] J. Guillaume (1882, page 2296b).

[101] *Ibid., Dixième Lettre, op. cit.*, page 189.

[102] Ainsi s'exprime Krüsi, dans la *Deuxième Lettre, op. cit.*, page 83.

[103] Kant : "Des pensées sans contenu sont vides, des intuitions sans concepts, aveugles." (*Critique de la Raison pure*, Introduction à la Logique transcendantale).

[104] D. Chavannes (1805, page 167-168). De son côté, P. Pompée note la chose suivante : "Il pensait que toute bonne méthode devait partir de la connaissance des faits acquis par l'observation, l'expérience et l'analogie, pour en tirer par induction des résultats ; pour s'élever à des énoncés généraux qui pussent servir de base au raisonnement, en disposant ces matériaux avec ordre,

sans lacune, sans disparate ; il pensait, en un mot, que l'art de l'éducation devait se rapprocher de la nature, et que la meilleure méthode d'enseignement était celle qui s'en rapprochait le plus." (*Op. cit.*, pages 209 et 210).

105 A. Pinloche, (1902, pages 129 et 130).

106 Daniel Hameline exprime bien la pensée de Pestalozzi lorsqu'il affirme : "Les choses sont bien là d'abord avant que les mots ne viennent. Mais (…) le rôle de l'instruction, c'est de faire en sorte que les choses trouvent opportunément les mots pour être dites." (2002, page 94). C'est ce qui empêche Pestalozzi d'adhérer complètement au sensualisme d'un Condillac. Pour lui, les catégories de l'esprit sont irréductibles aux sensations : il y a indépendance des *choses* et des *mots*, mais les deux doivent être harmonisés dans l'enseignement. D. Hameline synthétise au mieux la conception pestalozienne, en poursuivant : "Sans les choses, les mots ne sont que *flatus vocis*. Sans les mots, les choses ne sont que des occasions de ressentir, non de comprendre." De son côté, M. Soëtard rappelle que "les moyens mis en œuvre par le pédagogue de Stans sont ici : la réflexion, la conceptualisation et l'idéalisation, le tout dans une démarche qui procède derechef par interrogations sur les situations vécues plutôt que par des "leçons". (2001, page 76).

107 *Comment Gertrude…, Dixième Lettre, op. cit.*, page 177.

108 *Comment Gertrude…, Dixième Lettre, op. cit.*, page 179.

109 *Ibid., Troisième Lettre, op. cit.*, page 100.

110 *Ibid., Dixième Lettre, op. cit.*, page 179.

111 *Ibid.*, page 191.

112 G. Compayré (1904, page 61).

113 A. Pinloche (1902, page 134). Pinloche utilise le terme "aperception" (néologisme créé par Leibniz) pour signifier sans doute qu'il n'y a pas de perception pure, que toute perception est un acte de conscience.

114 *Comment Gertrude…, Sixième Lettre, op. cit.*, page 121.

115 "Aucune des autres qualités des choses ne peut être envisagée comme élément premier de la connaissance humaine", nous dit-il à la même page.

116 *Ibid.*, pages 121 et 122.

117 *Ibid.*, page 122. Nous remarquerons l'accent cartésien des propos de Pestalozzi. Il n'y a rien d'étonnant à cela : l'obsession de la Méthode réunit les deux hommes.

118 *Lette de Stans, op. cit.*, page 54.

119 *Comment Gertrude…, Deuxième Lettre, op. cit.*, page 82.

120 *Ibid., Première Lettre, op. cit.*, page 58.

121 M. Soëtard, "Johann Heinrich Pestalozzi", *op. cit.*, page 46.

122 *Comment Gertrude…, Première Lettre, op. cit.*, page 60.

123 *Ibid., Deuxième Lettre, op. cit.*, page 84.

124 Comme le dit M. Soëtard : "Il s'agira moins, pour l'enfant, de savoir que de s'*initier* à savoir." (1981, page 371).

125 J. Guillaume (1882, page 2311b).

126 *Comment Gertrude…, Quatrième Lettre, op. cit.*, page 111.

127 *Ibid.*

128 Voir *ibid., Première Lettre, op. cit.*, page 70.

129 *Ibid., Troisième Lettre, op. cit.*, page 99.

130 *Ibid., Sixième Lettre, op. cit.*, page 118.

[131] Pour plus de détails, on se reportera à la *Septième Lettre*. Pour un exposé du fondement psychologique de l'enseignement, on consultera également Pinloche (1902, page 134).

[132] *Lettre de Stans, op. cit.*, page 53.

[133] Pour reprendre l'expression utilisée par M. Soëtard dans son introduction à son édition de la *Lettre de Stans*.

[134] *Lettre de Stans, op. cit.*, page 52.

[135] Cité par M. Soëtard (1981, page 590).

[136] M. Soëtard souligne que la conception originale de Pestalozzi, contre les systèmes traditionnels d'éducation, a le mérite de "ruiner à la racine les prétentions d'un savoir humain établi en fait sur le silence des moins savants." (*Ibid.,* page 416).

[137] Pestalozzi, *Méthode théorique et pratique…, op. cit.*, page 39.

[138] *Comment Gertrude…, Deuxième Lettre, op. cit.*, page 80.

[139] Pour plus de détails, se reporter à Pinloche (1902, pages 114 à 121). On consultera également avec profit M. Soëtard (1981) au chapitre "*Volksbildung et Menschenbildung*"(page 574 et suivantes).

[140] L'affirmation selon laquelle la nature serait éducatrice n'a d'ailleurs guère de sens, puisque le problème de l'éducation apparaît dans l'écart existant entre le domaine de la nature et celui de la culture.

[141] Cela n'est pas étonnant car le projet même de "suivre la nature" est déjà en lui-même un artifice.

[142] G. Compayré : "Pestalozzi, dans la pratique, est souvent infidèle à ses maximes théoriques. L'apôtre de l'intuition et de l'éducation de la nature ne laisse point agir suffisamment les lois naturelles, et c'est à des règles fort artificielles qu'il asservit l'intuition." "L'adversaire de l'instruction livresque et du bavardage scolaire échouait lui-même dans un nouveau verbalisme." "Il disait que ce n'est, ni dans la forêt, ni dans la prairie, qu'il faut conduire l'enfant, pour lui apprendre à connaître les arbres et les plantes. Et il en donnait cette raison que, dans la forêt et dans la prairie, les arbres et les herbes sont confondus, les espèces végétales mêlées." (*Op. cit.*, pages 70, 76 à 78).

[143] M. Soëtard (1981, page 346).

[144] Pestalozzi dira de sa *Méthode* qu'elle "est un pouvoir, non un savoir". (Cité par M. Soëtard, *in Mes Recherches…, op. cit.*, page 215).

[145] Extraits cités par M. Soëtard (1981, page 356).

[146] *Le Chant du Cygne, op. cit.*, page 40. Voir également page 44.

[147] M. Soëtard cite encore Pestalozzi affirmant que sa méthode est "l'art de la position fortuite vis-à-vis de chaque individu." (2001, page 104).

[148] Remarquons cependant que l'ordre psychologique ne supprime pas pour autant l'ordre rationnel des idées, car, pendant que le sujet raisonne ou calcule, etc., il raisonne ou calcule, etc. *effectivement* : les lois de la logique restent en elles-mêmes indépassables.

BIBLIOGRAPHIE

CHAVANNES D. A. (1805), *Exposé de la méthode élémentaire de H. Pestalozzi*, Paris, Levrault Schoell.

DE GUIMPS R. (1874), *Histoire de Pestalozzi, de sa pensée et de son œuvre*, Lausanne, éd. G. Bridel.

GRÉARD O. (1887), *Education et instruction*, Paris, Hachette, (2e éd. 1889).

GUILLAUME J. (1882), "Pestalozzi", *in* Buisson F., *Dictionnaire de Pédagogie*, Paris, Hachette.

HAMELINE D. (2002), *L'éducation dans le miroir du temps*, éd. LEP, Lausanne.

HELMCHEN J. (1998), "Le sens de la Méthode Pestalozzi", in Soêtard M. et Jamet C. (dir.), *Le pédagogue et la modernité. Actes du colloque d'Angers (9-11 juillet 1996) à l'occasion du 250e anniversaire de la naissance de Pestalozzi*, Berne, Peter Lang.

MEYLAN L. (1961), "Henri Pestalozzi", in CHTEAU J.., *Les grands pédagogues*, Paris, PUF (1ère éd; 1956).

NIQUE C. et LELIÈVRE C.(1993), *La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry*, Paris, Plon.

PESTALOZZI J. H. (1994), *Mes Recherches sur la marche de la nature dans le développement du genre humain* (1797), trad. par M. Soëtard, Lausanne, Payot.

PESTALOZZI J. H. (1985), *Lettre de Stans (1799)*, trad. par M. Soëtard, éditions du Centre de documentation et de recherche Pestalozzi, Yverdon-les-Bains.

PESTALOZZI J.H. (1985), *Comment Gertrude instruit ses enfants* (1799-1804), trad. de M. Soëtard, éditions Castella, Albeuve.

PESTALOZZI J. H. (1947), *Le Chant du Cygne (1826)*, trad. par L. Van Vassenhove, éditions de La Baconnière, Boudry-Neuchâtel.

PINLOCHE A. (1889), *La réforme de l'éducation en Allemagne au dix-huitième siècle. Basedow et le philanthropinisme*, Paris, Armand Colin.

PINLOCHE A. (1902), *Pestalozzi et l'éducation populaire moderne*, Paris, Alcan.

POMPÉE P. (1882), *Etudes sur la vie et les travaux pédagogiques de J.-H. Pestalozzi*, Paris, Delagrave (1ère éd. 1878).

SOËTARD M. (1981), *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur*, Berne, Peter Lang.

SOËTARD M. (1994), "Johann Heinrich Pestalozzi", in Houssaye J., *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*, Paris, Armand-Colin.

SOËTARD M. (1995), "Johann Heinrich Pestalozzi", in Houssaye J., *Quinze pédagogues. Textes choisis*, Paris, Armand-Colin.

SOËTARD M. (2001), *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, Paris, ESF.

STADLER P. (1998), "Pestalozzi : le pédagogue dans l'histoire", *in* Soêtard M. et Jamet C. (dir.), *Le pédagogue et la modernité*. Actes du colloque d'Angers (9-11 juillet 1996) *à l'occasion du 250e anniversaire de la naissance de Pestalozzi*, Berne, Peter Lang.



RECENSION

R-M.J. TOUSSAINT et C. XYPAS (sldd) (2004).

La notion de compétence en éducation et en formation. Fonctions et enjeux.

Paris : L'Harmattan.

Au Québec, au Canada et en Europe francophone, la pédagogie par compétences s'est progressivement imposée. Cette réforme pédagogique implique -d'importantes modifications - voire innovations - dans la formation professionnelle des enseignants et des formateurs. La notion de compétence ne reçoit pourtant pas une adhésion totale des milieux éducatifs et scientifiques, qui tantôt se méfient de son origine (le monde économique), tantôt s'interrogent sur la transférabilité des compétences ou sur les effets de l'implantation des nouveaux programmes. Les ouvrages scientifiques ne manquent pas dans ce domaine. Toutefois, ce livre présente l'avantage d'examiner de façon critiqué la notion de compétence en éducation scolaire mais aussi en formation des adultes et des enseignants. Elèves, enseignants, formateurs et parents constituent une grande partie des " acteurs de terrain " concernés par les programmes par compétences. Le rôle de chacun est mis en débat au travers des quinze articles qui constituent cet ouvrage, résultat des échanges entre deux équipes interdisciplinaires (didacticiens, psychologues, pédagogues et historiens). La première, québécoise, s'est réunie autour de R. Toussaint, directeur du LERTIE (Laboratoire " Etudes et recherches transdisciplinaires et interdisciplinaires en éducation ") ; la seconde, fi-francophone, est due à l'initiative de C. Xypas, dans le cadre du LAREF (Laboratoire de recherche en éducation et formation).

L'ouvrage comprend trois parties. La première examine la notion de compétence de façon générale. Dans l'approche par compétences transversales l'enseignant est selon Xypas compétent par principe et l'élève, incompétent. Cette conception fait l'économie d'une réflexion, sur, les interactions professeurs-élèves. Or le sentiment de compétence ou d'incompétence de chacun dépendrait des relations réciproques professeurs-élèves : les élèves seraient influencés par les attentes des enseignants et auraient tendance à s'y conformer ; les enseignants, de leur côté, agiraient différemment selon leurs attentes envers les élèves.

Sorin souligne l'importance de la forme narrative dans les cultures et les civilisations ainsi que dans nos expériences de vie. Elle explore les enjeux théoriques, pédagogiques et didactiques du récit de fiction dans la construction identitaire ainsi que la responsabilité de l'école à cet égard.

Martineau et Provost montrent que la transmission de l'identité nationale a été confiée, dans l'Ecole républicaine française, à l'enseignement de l'histoire. Or la société contemporaine peinerait à assurer la construction d'une identité collective forte et garante de cohésion sociale. Les auteurs s'interrogent dès lors sur les manières de construire une identité civique dans le contexte actuel d'hétérogénéité socioculturelle et de rupture du régime d'historicité propice à la vie démocratique.

Samson et Toussaint prônent la mise en

place d' une " communauté de transféreurs " au sein, de l'école afin de faciliter le transfert des connaissances

Dans une société où sciences et technologies progressent à un rythme accéléré, une des missions de l'éducation est de former des jeunes autonomes et capables de suivre les changements. En prenant l'exemple de l'éducation pour l'environnement Lavergne et Toussaint montrent que susciter la réflexivité des élèves sur des problèmes complexes en environnement stimule leur raisonnement permet de développer un regard critique sur les effets des interactions activités de société-environnement et donne l'occasion d'arriver à une compréhension plus approfondie des sciences en général.

La deuxième partie étudie la notion de compétence en éducation scolaire, Pour Perraudeau, les compétences disciplinaires seraient assez facilement identifiables, notamment grâce aux travaux en didactique, mais l'identification d'autres compétences serait plus délicate, ce qui ne signifie pas qu'elles soient inexistantes. L'auteur relève que peu de travaux, portant sur les élèves du premier degré, concernent les notions de compétences disciplinaires, de procédures, de compétences langagières d'opérations logiques ou de compétences transversales.

Selon Gaté, l'entrée dans l'écrit et l'acquisition d'un savoir-lire par l'enfant de 5 à 7 ans imposent à l'école de développer des compétences plurielles à un niveau culturel (pratiques et finalités de l'écrit), métalinguistique (maîtrise du code de l'écrit) et stratégique (principales opérations mises en jeu par l'activité de lecture elle-même).

Deslandes présente les résultats d'une étude sur les exigences requises chez les enseignants pour rendre plus efficaces les invitations adressées aux parents à participer à la vie de l'école. Elle met en évidence différentes stratégies pouvant venir en aide aux enseignants lors de conflits parents-enseignants.

Etre compétent dans une discipline signifie-t-il être plus connaissant? Sorin initie une double réflexion sur la construction des connaissances et le développement des compétences en contexte scolaire. Elle esquisse un modèle de compétence littéraire pouvant être développé au primaire et au secondaire.

Enfin, Plessis-Bélair s'interroge sur la faiblesse de formation des maîtres dans l'enseignement de la communication orale et propose quelques pistes pour améliorer la situation.

La dernière partie porte sur le contexte de la formation des adultes et des enseignants. Pinte aborde la notion de validation des acquis de l'expérience et montre comment ce principe peut redonner du sens au concept d'éducation permanente, en constituant un formidable moyen de motivation et de mise en confiance des adultes en formation continue.

Heslon interroge l'influence effective des compétences par rapport à celui des réseaux familiaux dans l'insertion socioprofessionnelle.

Plessis-Belair montre que l'actuel programme de formation à la didactique de la communication orale vise le développement de macro-compétences et favorise une approche plus intégrée

qu'auparavant, ce qui permettrait d'une part de mettre un terme à la parcellisation des savoirs et d'autre part d'amener les élèves à une meilleure compréhension de la fonctionnalité des discours oraux et écrits. L'ensemble se termine sur une postface originale de M. Fabre.

Ces différents articles permettent d'apporter des éléments de réponse à une série de questions fondamentales dans le domaine de lenseignement par compétences : comment l'école peutelle assumer sa responsabilité de soutien au développement de l'enfant quand une logique économique devient de plus en plus prégnante ? Quel est le rôle des savoirs dans la construction des compétences ? Ou encore, comment soutenir concrètement les enseignants - et les parents - dans les différentes tâches nouvelles qui leur incombent? Nous pouvons cependant observer qu'aucun article ne se propose de rappeler les différentes définitions du concept de compétence, même si certains auteurs se sont succinctement prêtés au jeu dans leurs textes. D'autre part, nous pensons quil serait intéressant de mener une analyse sur la manière dont les programmes par compétences sont vécus par les élèves. Si l'on s'interroge essentiellement sur leurs capacités cognitives et métacognitives, il serait aussi pertinent de se pencher sur des aspects dordre émotionnel et affectif Le texte de N. Sorin ouvre la voie en ce sens. Quant à Fabre, dans la postface, mentionnant les trois types de savoirs développés par Reboul, il nous livre des pistes pour faciliter l'appréhension des " savoir que ", " savoir comment " et " savoir pourquoi " relatifs aux programmes par compétences. Une belle ambition à concrétiser.

Professeur
Pourtois J.-P. et B. Dernonty[1]
Université de Mons-Haînaut - Belgique

PENSER L'ÉDUCATION

Abonnez-vous ! (2 numéros par an)

LE CHOIX ENTRE 4 FORMULES

❒ **Abonnement 2005** N° 17 et 18

France et étranger, port compris : 39 Euros

❒ **Abonnement 2004** N° 15 et 16

France et étranger, port compris : 39 Euros

❒ **Abonnement 2005 + 4 numéros au choix (1/2/4/5/6/7/8/9/10/11/12/13/14/15/16/17)**

France et étranger, port compris : 80 Euros

❒ **Offre promotionnelle** Abonnement 2005 + numéros restants (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17)

France et étranger, port compris : 174 Euros
(soit 39 Euros + 9 Euros le numéro supplémentaire)

❒ **Vente au numéro** (Attention : n° 3 épuisé)

France et étranger, port compris : 26 Euros

Nom : ____________________

Organisme : ____________________

Adresse complète : ____________________

____

Tél. : ____________________ **Fax :** ____________________

Paiement :

❒ **Par chèque bancaire** ❒ **Par chèque postal** ❒ **A réception d'une facture**

A L'ORDRE DE L'AGENCE COMPTABLE DE L'UNIVERSITÉ DE ROUEN

Renvoyer le formulaire à l'adresse suivante :
UNIVERSITÉ DE ROUEN
UFR DE PSYCHOLOGIE, SOCIOLOGIE ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION
Laboratoire CIVIIC – Revue «Penser l'Education» - B.P. 108
76821 MONT SAINT AIGNAN CEDEX
Tél. 02 35 14 64 38 - E-mail : **civiic@univ-rouen.fr**